DOCUMENT RESUME

ED 329 124 FL 019 096

AUTHOR LeBel, Jean-Guy
TITLE Traite de correction phonetique ponctuelle: Essai systemique d'application (Treatise on Immediate Phonetic Correction: A Systemic Method of Application). Publication L-2.
INSTITUTION International Center for Research on Language Planning, Quebec (Quebec).
REPORT NO ISBN-2-89219-216-1
PUB DATE 90
NOTE 298p.
PUB TYPE Reports - Evaluative/Feasibility (142) -- Guides - Classroom Use - Teaching Guides (For Teacher) (052) -- Books (010)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC12 Plus Postage.
DESCRIPTORS Classroom Techniques; Comparative Analysis; Educational Strategies; *Error Correction; *French; Linguistic Theory; *Phonetics; *Pronunciation Instruction; Second Language Instruction; *Second Languages

ABSTRACT

An intensive discussion of the immediate phonetic correction approach in second language instruction looks at the rationale for phonetic correction, describes the immediate method, and refines it into seven specific methods. The first chapter, on phonetic correction in general, examines the past and present reasons for using the technique, its ideal function in language teaching, its usefulness, and its history. The second chapter introduces the immediate method by comparing it with the verbo-tonal method, outlining key concepts, facts, and attitudes, and answering specific questions about it: what, when, and how to correct. Chapter 3 presents in greater detail the seven basic methods of immediate phonetic correction: by auditory discrimination, articulatory and acoustical composition, intonation, rhythm, modification, combinatory phonetics, and sensory procedures. Two final chapters provide a brief conclusion and a 175-item bibliography. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED329124

TRAITÉ DE CORRECTION PHONÉTIQUE PONCTUELLE

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
A. Pruijner
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

essai systémique d'application

Jean-Guy LeBel

BEST COPY AVAILABLE

FL019096

Publication L-2
1990

FACULTÉ DES LETTRES
UNIVERSITÉ LAVAL

2

RECHERCHE CENTRE INTERNATIONAL CIRAL AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE

Jean-Guy LeBel

TRAITÉ DE CORRECTION PHONÉTIQUE PONCTUELLE

essai systémique d'application

Publication L-2

1990
Centre international de recherche en aménagement linguistique
International Center for Research on Language Planning
Québec

Le Centre international de recherche en aménagement linguistique est un organisme de recherche universitaire qui reçoit une contribution du Secrétariat d'État du Canada pour son programme de publication.

The International Center for Research on Language Planning is a university research institution which receives a supporting grant from the Secretary of State of Canada for its publication programme.

© **1990 Centre international de recherche en aménagement linguistique**
Tous droits réservés. Imprimé au Canada
Dépôt légal (Québec) - 4ème trimestre 1990
ISBN 2-89219-216-1

A Monique,

pour sa généreuse patience
et son accompagnement inlassable.

TABLE DES MATIÈRES

Liste des figures i
Préface iii
La transcription phonétique v
Avant-Propos 1
CHAPITRE 1. LA CORRECTION PHONÉTIQUE 9
1.1 RAISON D'ÊTRE PASSÉE ET ACTUELLE DE LA CORRECTION PHONÉTIQUE 9
1.2 L'IDÉAL DE LA CORRECTION PHONÉTIQUE 10
1.3 UTILITÉ DE LA CORRECTION PHONÉTIQUE 12
1.3.1 **Les sons: Base matérielle de la communication orale** 12
1.3.2 **Le minimum requis pour une efficace et agréable communication orale** 12
1.3.2.1 *Phonèmes du français* 14
1.3.2.1.1 *Système vocalique* 14
1.3.2.1.2 *Système consonantique* 15
1.3.2.2. *L'accent et le rythme* 16
1.3.2.3 *L'intonation* 17
1.3.3 **Conclusion: Agir** 18
1.4 UNE ANALOGIE AVEC LA CORRECTION PHONÉTIQUE 19
1.5 PIONNIERS ET PROMOTEURS DE LA CORRECTION PHONÉTIQUE AU XXe SIÈCLE 21
1.5.1 **Les deux premiers tiers du siècle** 22
1.5.2 **Les années 60...** 22
1.5.3 **Les années 80...** 24
1.6 EMPIRISME ET PRAGMATISME DE LA CORRECTION PHONÉTIQUE 25
1.7 CONCLUSION 26
CHAPITRE 2. LA MÉTHODE PONCTUELLE DE CORRECTION PHONÉTIQUE 29
2.1 INTRODUCTION: LA MISE EN SITUATION 29
2.2 SIMILITUDES ET DIVERGENCES ENTRE LES MÉTHODES VERBO-TONALE ET PONCTUELLE 30
2.2.1 **Comparaison des stratégies globalisante et atomisante**
2.2.1.1 *Attitudes fondamentales du verbo-tonal* 31
2.2.1.2 *Attitudes fondamentales du ponctuel* 32

2.2.2 **Le pour et le contre** 34
2.2.2.1 *Atomisme et globalisme* 34
2.2.2.2 *La «leçon de phonétique»* 34
2.2.2.3 *Deux problématiques qui se chevauchent* 36
2.2.3 **Où la fin justifierait les moyens...** 37

2.3 NOTIONS UTILES AU SAVOIR-FAIRE PONCTUEL 40
2.3.1 **L'erreur** 40
2.3.1.1 *Types d'erreurs* 41
2.3.1.2 *Attitudes correctives* 44
2.3.1.3 *Seuil de tolérance* 45
2.3.2 **Zone d'irréversabilité et auto-correction active** 48
2.3.3 **La production orale** 49
2.3.3.1 *Nécessité de la prononciation* 50
2.3.3.2 *Modification du crible phonologique* 51

2.4 LES INTERROGATIONS-CLEF EN CORRECTION PHONÉTIQUE PONCTUELLE: QUOI, QUAND, COMMENT 53
2.4.1 **Quoi corriger?** 53
2.4.2 **Quand corriger?** 56
2.4.3 **Comment corriger?** 61
2.4.3.1 *Variation du menu* 61
2.4.3.2 *Exercices de prononciation* 62
2.4.3.3 *Séances d'enregistrement* 64
2.4.3.4 *Travail personnel de l'apprenant* 67
2.4.3.5 *Dossier de l'apprenant* 69

CHAPITRE 3. LES 7 GRANDS MOYENS DE CORRECTION PHONÉTIQUE PONCTUELLE
Petite introduction ou le meuble à correction et ses tiroirs pédagogiques 79

3.1 GM 1: DISCRIMINATION AUDITIVE 84
3.1.1 **Définition de la discrimination auditive** 84
3.1.2 **Nécessité de la discrimination auditive** 85
3.1.3 **Façons de procéder** 87
3.1.3.1 *Discrimination auditive ponctuelle* 88
3.1.3.2 *Discrimination auditive systématisée* 90
3.1.4 **Exemples d'exercices** 92
3.1.4.1 *Phénomènes phoniques* 92
3.1.4.2 *Phénomènes prosodiques* 98
3.1.5 **Conclusion** 99

3.2 GM 2: COMPOSITION ARTICULATOIRE ET ACOUSTIQUE 102
3.2.1 **Remarques** 102
3.2.2 **Concentration et proprioception de l'effort musculaire général** 103
3.2.2.1 *Notions diverses* 103
3.2.2.2 *Hypothèses de travail* 105
3.2.2.3 *La notion de concentration et son hypothèse de travail* 106
3.2.2.4 *La notion de proprioception et son hypothèse de travail* 116
3.2.2.5 *Correction à l'aide de la concentration/proprioception* 118
3.2.3 **Acuité et gravité des sons** 127
3.2.3.1 *Données acoustiques* 128
3.2.3.2 *Correction à l'aide de l'acuité/gravité* 137

3.3 GM 3: INTONATION 144
3.3.1 **Définition** 144
3.3.2 **Utilité** 145
3.3.2.1 *Expérimentation* 145
3.3.2.2 *L'exigence d'une bonne intonation* 146
3.3.2.3 *En résumé* 148
3.3.3 **Correction phonétique...** 149
3.3.3.1 *...De l'intonation elle-même* 149
3.3.3.2 *...Avec l'aide de l'intonation* 151

3.4 GM 4: RYTHME 158
3.4.1 **Le rythme français** 158
3.4.1.1 *Description générale* 158
3.4.1.2 *De quelques notions essentielles* 159
3.4.2 **Correction phonétique** 168
3.4.2.1 *...Du rythme lui-même* 168
3.4.2.2 *...Avec l'aide du rythme* 178

3.5 GM 5: MODIFICATION 188
3.5.1 **Introduction historique** 188
3.5.2 **Nuancement et substitution momentanée** 189
3.5.3 **Modification des caractéristiques articulatoires** 191
3.5.3.1 *Les consonnes et la concentration/proprioception* 191
3.5.3.2 *Les voyelles et le jeu des axes* 197
3.5.4 **Modification des qualités/éléments physiques** 204
3.5.5 **Conclusion** 206

3.6 GM 6: PHONÉTIQUE COMBINATOIRE 208
3.6.1 **Introduction descriptive** 208
3.6.2 **Forces assimilatrices réciproques des voyelles et des consonnes** 210
3.6.2.1 *Sonorité/sourdité* 210
3.6.2.2 *Oralité/nasalité* 210
3.6.2.3 *Mode articulatoire* 211
3.6.2.4 *Lieu d'articulation* 212
3.6.2.5 *Labialité* 212
3.6.2.6 *Acuité/gravité* 213
3.6.3 **Exemples détaillés: /y/, /l/, et /R/** 213
3.6.3.1 /y/ 213
3.6.3.2 /l/ 217
3.6.3.3 /R/ 225
3.7 GM 7: PROCÉDÉS SENSITIFS 233
3.7.1 **Mise au point «adogmatique»** 233
3.7.2 **Le carrefour audition-articulation/auditifs-visuels et quelques implications** 235
3.7.2.1 *Le sensitif et l'audition/articulation* 235
3.7.2.2 *Le sensitif et les auditifs/visuels* 236
3.7.2.3 *Le sensitif et la conscientisation* 237
3.7.2.4 *Le sensitif et le croisement des grands moyens* 240
3.7.3 **Des trucs et encore des trucs...** 241
3.7.3.1 *La gestuelle* 242
3.7.3.2 *La concrétisation/visualisation des sons et de la prosodie* 242
3.7.3.3 *Trucs sensitifs divers* 243
3.7.4 **Conclusion ouverte** 248

CHAPITRE 4. CONCLUSION 251

CHAPITRE 5. BIBLIOGRAPHIE 255

LISTE DES FIGURES

Fig. 1 La chaîne de communication verbale 11
Fig. 2 Comparaison simplifiée *langue parlée/langue écrite* 12
Fig. 3 Tableau des divers systèmes vocaliques du français communicateur 14
Fig. 4 Comparaison partielle des aires phonologiques et des zones d'interférence du français et de l'espagnol 48
Fig. 5a Tableau de la comparaison des indices de fréquence d'apparition des sons du français (*voyelles*) 57
Fig. 5b Tableau de la comparaison des indices de fréquence d'apparition des sons du français (*consonnes*) 58
Fig. 6 Tableau récapitulatif des indices de fréquence d'apparition des sons du français 59
Fig. 7 Cycles de travail phonétique 68
Fig. 8a Fiche corrective individuelle (*identité de l'apprenant*) 70
Fig. 8b Fiche corrective individuelle (*catégories d'erreurs*) 71
Fig. 8c Fiche corrective individuelle (*phonèmes et phénomènes*) ... 74
Fig. 9 Composition articulatoire des consonnes 110
Fig. 10 Composition articulatoire des voyelles 111
Fig. 11 Vue globale de la concentration de l'effort musculaire général des consonnes françaises et étrangères et des voyelles françaises 112
Fig. 12 Comparaison des voyelles françaises et anglo-américaines sur le trapèze schématisé des voyelles cardinales 113
Fig. 13 Composition acoustique des consonnes françaises 132
Fig. 14 Composition acoustique des voyelles françaises 133
Fig. 15 Trapèzes acoustiques des voyelles anglaises, françaises, allemandes et espagnoles 134
Fig. 16 Comparaison du trapèze vocalique de l'anglais à celui du français, de l'allemand et de l'espagnol 135
Fig. 17 Zones «pédagogiques» en vue de la correction des voyelles françaises à l'aide de l'acuité/gravité 136

Fig. 18a Tableau récapitulatif de la correction des consonnes et des voyelles 140
Fig. 18b Phases du processus correctif..... 143
Fig. 19 Intonation..... 145
Fig. 20 Débit rythmique..... 160
Fig. 21 Rythme et distribution de l'énergie..... 161
Fig. 22 Découpage syllabique..... 167
Fig. 23 Illustration comparée de «Oh! Madame»..... 184
Fig. 24 Jeu des axes..... 198
Fig. 25 Relations articulatoires et acoustiques des voyelles orales 202
Fig. 26 Relations articulatoires et acoustiques des voyelles nasales essentielles 203
Fig. 27 Tableau récapitulatif des caractéristiques articulatoires et acoustiques *(...)* du [l] français comparé au [ɬ] anglais 219
Fig. 28 Radiogramme de divers types de /l/..... 223
Fig. 29 Différents types de /l/ anglais et français selon leur position dans le mot..... 224
Fig. 30 Schémas radiographiques de divers /ʀ/ 231
Fig. 31 Croisements des grands moyens de correction phonétique: approche ponctuelle 247

PRÉFACE

Éloigné de la phonétique corrective depuis un bon moment par divers événements, c'est avec intérêt et plaisir que je m'y suis replongé, en lisant l'ouvrage de mon collègue, Jean-Guy LeBel.

Au premier abord, les choses paraissent avoir bien changé pendant ce laps de temps : tant de théories et d'approches se sont succédé... Je retrouve, par exemple, la méthode structuro-globale, dont on commençait à parler et qu'on présentait alors comme la panacée universelle; depuis, d'autres approches se sont développées, comme l'approche «communicative», laquelle n'a pas manqué de déteindre sur l'enseignement de la correction phonétique. Que reste-t-il de tout cela? Jean-Guy LeBel en fait une critique fort juste, en tentant de dégager l'essentiel de tout cet effort dont «les fruits trop souvent n'ont pas passé la promesse des fleurs».

Si on change si souvent d'orientation en phonétique corrective, c'est sans doute que la tâche est ardue et délicate, et la quête de recettes d'autant plus intense. C'est à qui découvrirait la pierre philosophale. Pourtant, de la pratique, il résulte un ensemble de données qu'on pourrait appeler fondamentales. Bref, au-delà des «théories» de tout acabit, se présentant comme des panacées, il y a le roc de l'expérience.

C'est sur lui que, finalement, Jean-Guy LeBel fonde sa méthode. Bien sûr, il se rappelle en cours de route qu'on a prôné ceci ou cela, dont il a mesuré la solidité et l'efficacité à l'aune de sa pratique quotidienne; mais il s'efforce de ramener le tout à un cheminement fondé sur cette pratique et sur ce qu'elle lui a appris depuis plus de vingt ans.

Il donne, comme il se doit, la première place à la discrimination auditive, indispensable à l'étudiant pour guider sa propre correction. Mais, il fait une juste place à l'image visuelle de l'articulation et au sens kinesthésique pour

aider l'étudiant à atteindre la bonne prononciation des sons. Et surtout, il n'oublie pas le rôle primordial de la chaîne parlée, rythme et intonation, creuset où se rencontrent en s'ajustant les uns aux autres les sons appris individuellement. La chaîne parlée, avec sa combinatoire complexe, est bien le coeur de la méthode, et jamais l'étudiant ne mettra mieux à l'essai ses réussites isolées qu'en les plongeant dans des phrases naturelles, courtes d'abord, puis plus longues, plus nuancées.

À cela, s'ajoutent des techniques susceptibles d'aider l'étudiant à atteindre l'idéal dont il rêve — et le professeur avec lui — , telles la «modification» et les «procédés sensitifs».

La correction phonétique trouve ici, si l'on peut dire, sa formulation ou son cheminement idéal : discrimination auditive, information visuelle et développement du sens kinesthésique, production de sons isolés et, surtout, insertion de ces sons dans le rythme, l'intonation et la combinatoire phrastiques propres à la langue d'arrivée. C'est fondamentalement la base sur laquelle l'auteur appuie sa méthode, en enrichissant celle-ci de techniques et de recettes adjuvantes, ingénieuses et fort utiles selon l'occasion.

Le traité que propose Jean-Guy LeBel est riche d'exemples et de points de vue personnels, ou encore de critiques ou de références aux ouvrages des collègues; la présentation en est claire, bien illustrée et bien augmentée. C'est en même temps un ouvrage pratique et de synthèse, d'une richesse de contenu certaine, et qui sera tout bénéfice pour les enseignants, et même pour les étudiants avancés.

Bref, l'ouvrage intègre de façon harmonieuse les acquis valables des vingt-cinq dernières années et l'expérience de l'auteur, pour donner un produit équilibré, promis, pensons-nous, à une belle carrière.

Jean-Denis Gendron
Professeur à l'Université Laval

LA TRANSCRIPTION PHONÉTIQUE

Dans la quasi totalité des cas, les symboles phonétiques et les signes diacritiques sont ceux de l'*Alphabet phonétique international* (API) tel qu'il est décrit dans la brochure **The Principles of the International Phonetic Association** éditée en 1949 et réimprimée en 1964. On trouvera d'ailleurs ci-après une adaptation du tableau principal des symboles de l'édition originale anglaise.

En outre, l'utilisateur pourra consulter les tableaux *pédagogiques* des systèmes phonologiques du français, de l'anglais, de l'espagnol, de l'allemand et du portugais, et, surtout, il aura avantage à se familiariser avec la description des nombreux signes diacritiques de l'API et des quelques autres qui ont été adaptés au cadre spécifique de ce traité.

A. L'alphabet phonétique de l'API: *tableaux*.....vi

B. Phonèmes de quelques langues:

français.....viii
anglo-américain.....ix
anglais britannique.....x
espagnol.....xi
allemand.....xii
portugais.....xiii

C. Signes diacritiques:

de l'API xiv
adaptés à ce traité.....xvi

ALPHABET PHONÉTIQUE INTERNATIONAL

PRINCIPALES CONSONNES

	LABIALES		DENTALES & ALVÉOLAIRES						PALATALES		VÉLAIRES					
	bi-labiales	labio-dentales	apico dentales	apico-(dento) alvéolaires		rétro-flexes		apico-post-alvéolaires		pré-dorso-alvéolaires		pré-dorso-palatales	dorso-palatales		dorso-vélaires		post-dorso-uvulaires		radico-pharyngales		glottales	
voisement	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
occlusives																						
orales	p	b					t	d	ʈ	ɖ					c	ɟ	k	g	q	ɢ			ʔ	
nasales		m		ɱ				n		ɳ						ɲ		ŋ		ɴ				
constrictives																						
fricatives	ɸ	β	f	v	θ	ð		ɬ	ʂ	ʐ	ʃ	ʒ	s	z	ɕ	ʑ	ç	j	x	ɣ	χ	(ʁ)	ħ	ʕ	h	ɦ
latérales								l		ɭ	(labia-lisées)					ʎ		ɬ								
vibrantes																										
frappées								ɾ		ɽ																
roulées								r												ʀ						
sans friction								ɹ										ʁ								
semi-consonnes																										
labialisées																ɥ		w								
non labialisée																j										

Illustration des signes de l'A.P.I.

p, b, t, d, k, m, n, l, ʃ, f et h ont la valeur qu'ils ont communément dans les langues européennes.

ɡ fr. *gare, gu* de *gué* ; angl. *get*
ʈ hindi; suédois *rt* dans *kort*
ɖ hindi; suédois *rd* dans *bord*
c fr. dialectal *quai* ; hongrois *ty* dans *kutya* ; perse *k* dans *yak*
ɟ fr. dialectal *guêpe* ; hongrois *gy* dans *nagy*
ʔ arabe *hamza* ; all. du Nord *Verein*
q arabe; esquimau *k*
ɢ perse
ɸ all. *w* dans *Schwester*; japonais *h* devant *u* comme dans *Huzi (Fuji)*
β esp. *b* intervocalique comme dans *saber*
θ angl. *th* dans *thing* ; esp. *c,z* dans *placer, plaza* ; grec *θ*
ð angl. *th* dans *this*; esp. *d* dans *cada*; grec *ð*; danois *d* dans *gade*
s fr. *son*; angl. *see*
z fr. *zèle* ; angl. *zeal* ; russe
v comme *v* en angl., fr., it.; all. *w* ; russe *B*
ʂ marathi; suédois *rs* dans *tvärs* ; pékinois variété de ʃ
ʐ pékinois variété de ʒ
ʃ fr.*ch*; angl.*sh*; russe; it. *sc* dans *pesce, sci* dans *uscio*
ʒ angl. *s* dans *measure* ; fr. *j* dans *jour, g* dans *géant* ; *ll* en esp. d'Amérique du Sud; russe
ç all. *ch* dans *ich* ; jap. *h* devant *i* comme dans *hito*
ɕ polonais *si* dans *gesia*
ʑ polonais *zi* dans *ziarno*
x écossais *ch* dans *loch* ;all. *ch* dans *ach* ; esp. *j* dans *hijo, g* dans *gente* ; russe
ɣ esp. *g* de *luego*; danois *g* de *koge* ; grec; arabe
χ arabe
ħ variété d'arabe
ʁ variété du *r* fr. dit parisien (*r* vélaire ou uvulaire fricatif)
ʕ arabe
ɦ *h* voisé, angl. entre sons voisés, dans *behave, manhood*
ɱ it. *n* dans *invidia*; esp. *n* dans *anfora*
ɳ marathi
ɲ fr. et it. *gn*; esp. *ñ* ; por. *nh*
ŋ angl. *ng* dans *sing*; esp. *n* dans *cinco, tengo* ; all. *ng* dans *ding*
ɴ esquimau *eNima* «mélodie»
ɬ angl. *l* dans *table*; russe; variété du polonais
ɮ gallois *ll* dans *Llangollen* ; kaffir *hl* dans *hlamba* (laver)
ɭ marathi
ʎ it. *gl* dans *egli* ; *gli* dans *voglio* ; esp. *ll* dans *calle* ; grec
r *r* roulé comme en anglais, italien, espagnol, russe, écossais. Ce signe est aussi utilisé quand c'est possible linguistiquement pour transcrire le *r* frappé [ɾ], le *r* uvulaire roulé [ʀ], le *r* vélaire ou uvulaire fricatif [ʁ].
ʀ *r* uvulaire roulé («grasseyé»)
ɹ angl. du Sud dans *dry* ; angl. américain *ir* dans *bird* ; *r* vocalique
ɾ esp. *r* dans *pero*
ɽ *r* rétroflexe comme en hindi

semi-consonnes:

w angl. *will, walk* ; fr. *ou* dans *ouate*
ɥ fr. *u* dans *nuit, nuage* (*u* non syllabique)
j fr. *i* dans *mien* (*i* non syllabique); angl. *y* dans *yet, you* ; *j* dans l'all. *Jahr*

Phonèmes du français
«système maximal»

16 VOYELLES

i	lit	/li/	u	loup	/lu/
e	les	/le/	o	l'eau	/lo/
ɛ	lait	/lɛ/	ɔ	l'or	/lɔʀ/
a	la	/la/	ɑ	las	/lɑ/
y	lu	/ly/	ɛ̃	lin	/lɛ̃/
ø	lieu	/ljø/	œ̃	l'un	/lœ̃/
œ	leur	/lœʀ/	ɑ̃	lent	/lɑ̃/
ə	le	/lə/	ɔ̃	long	/lɔ̃/

20 CONSONNES

p	peau	/po/	ʃ	chaud	/ʃo/
b	beau	/bo/	ʒ	jaune	/ʒon/
m	mot	/mo/	ɲ	agneau	/aɲo/
f	faux	/fo/	k	côte	/kot/
v	veau	/vo/	g	gauche	/goʃ/
t	tôt	/to/	ʀ	rot	/ʀo/
d	dos	/do/	l	l'eau	/lo/
n	nos	/no/	j	fille	/fij/
s	sot	/so/	ɥ	huit	/ɥit/
z	zoo	/zo/	w	oui	/wi/

Phonèmes de l'anglo-américain (Canada et États-Unis)

16 VOYELLES

i		beat	/bit/	ʊ		book	/bʊk/
ɪ		bit	/bɪt/	u		boot	/but/
e ~ e͡ɪ		bait	/bet/	ʌ		but	/bʌt/
ɛ		bet	/bɛt/	ɜ:		burn	/bɜ:n/
æ		bat	/bæt/	ə		about	/ə'ba͡ʊt/
ɑ		father	/'fɑðəɹ/	a͡ɪ		bite	/ba͡ɪt/
ɔ		bought	/bɔt/	ɔ͡ɪ		boy	/bɔ͡ɪ/
o ~ o͡ʊ		boat	/bot/	a͡ʊ		down	/da͡ʊn/

24 CONSONNES

p		pin	/pɪn/	ʃ		show	/ʃo/
b		bin	/bɪn/	ʒ		measure	/'mɛʒəɹ/
m		mail	/mel/	tʃ		church	/tʃɜ:tʃ/
f		fail	/fel/	dʒ		John	/dʒɒn/
v		veil	/vel/	k		cake	/kek/
t		tale	/tel/	g		gate	/get/
d		dale	/del/	ŋ		king	/kɪŋ/
n		nail	/nel/	ɹ		red	/ɹɛd/
θ		thigh	/θa͡ɪ/	l		low	/lo/
ð		thy	/ða͡ɪ/	h		home	/hom/
s		seal	/sil/	j		yet	/jɛt
z		zeal	/zil/	w		wet	/wɛt/

Phonèmes de l'anglais britannique (RP)

20 VOYELLES

i	feel	/fil/	ɔ:	furl	/fɔ:l/
ɪ	fill	/fɪl/	ə	accept	/ə'kseɹpt/
ɛ	fell	/fɛl/	e͡ɪ	fail	/fe͡ɪl/
æ	bad	/bæd/	a͡ɪ	file	/fa͡ɪl/
ʌ	bud	/bʌd/	ɔ͡ɪ	foil	/fɔ͡ɪl/
ɑ:	father	/'fɑ:ðəɹ/	ə͡ʊ	home	/hə͡ʊm
ɒ	was	/wɒz/	a͡ʊ	house	/ha͡ʊs/
ɔ:	fall	/fɔ:l	ɪ͡ə	peer	/pɪ͡ə/
ʊ	full	/fʊl/	ɛ͡ə	pair	/pɛ͡ə/
u	fool	/ful/	ʊ͡ə	poor	/pʊ͡ə/

24 CONSONNES

identiques à celles de l'**anglo-américain**

Phonèmes de l'espagnol

9 VOYELLES

i	piso	/'piso/
e	peso	/'peso/
a	paso	/'paso/
o	poso	/'poso/
u	puso	/'puso/

N.B. Bien qu'on donne parfois comme phonèmes les diphtongues [e͡i] [a͡i] [o͡i] et [a͡u] des mots «ley», «fray», «hoy» et «causa», de nombreux phonologues hispanistes contestent ce fait. Ceux-ci jugent plus économique de considérer ces diphtongues comme étant une combinaison de deux phonèmes qui, eux, sont déjà acceptés de tous.
Exemple : /e/ + /i/ = [e͡i].

20 CONSONNES

p	capa	/'kapa/	ɲ	caña	/'kaɲa/
b	cava	/'kaba/	k	paca	/'paka/
m	cama	/'kama/	g	paga	/'paga/
f	gafa	/'gafa/	x	paja	/'paxa/
t	cata	/'kata/	ɾ	para	/'paɾa/
d	cada	/'kada/	r	parra	/'para/
n	cana	/'kana/	l	pala	/'pala/
θ	caza	/'kaθa/	ʎ	palla	/'paʎa/
s	casa	/'kasa/	j	paya	/'paja/
ʧ	cacha	/'katʃa/	w	huaca	/'waka/

Phonèmes de l'allemand

18 VOYELLES

iː	bieten	/ˈbiːtən/	uː	Rute	/ˈruːtə/
ɪ	bitten	/ˈbɪtən/	yː	fühlen	/ˈfyːlən/
eː	beten	/ˈbeːtən/	ʏ	füllen	/ˈfʏlən/
ɛ	betten	/ˈbɛtən/	øː	Höhle	/ˈhøːlə/
a	Ratte	/ˈratə/	œ	Hölle	/ˈhœlə/
aː	Rate	/ˈraːtə/	a͡ɪ	leite	/ˈla͡ɪtə/
ɔ	Rotte	/ˈrɔtə/	ɔ͡ɪ	Leute	/ˈlɔ͡ɪtə/
oː	rote	/ˈroːtə/	a͡ʊ	Laute	/ˈla͡ʊtə/
ʊ	kutte	/ˈkʊtə/	ə	bitte	/ˈbɪtə/

21 CONSONNES

p	passe	/ˈpasə/	ʃ	Schatz	/ʃats/
b	Baß	/bas/	ʒ	Genie	/ʒeˈniː/
m	Masse	/ˈmasə/	ç	reichen	/ˈra͡ɪçən/
t	Tasse	/ˈtasə/	x	rauchen	/ˈra͡ʊxən/
d	das	/das/	k	Kasse	/ˈkasə/
n	nasse	/ˈnasə/	g	Gasse	/ˈgasə/
f	fasse	/ˈfasə/	ŋ	hängen	/ˈhɛŋən
v	was	/vas/	r	Rasse	/ˈrasə/
s	Satin	/saˈtɛⁿ/	l	lasse	/ˈlasə/
z	Satz	/zats/	h	hasse	/ˈhasə/
			j	jawohl	/jaːˈvoːl/

Phonèmes du portugais

12 VOYELLES

i	sico, citar	/'siku, si'tar/	u	suco, suga	/'suku, 'suga/
e	seco (adj.), seda	/'seku, 'seda/	ĩ	cintar, fim	/'sĩ'tar, fĩ/
ɛ	seco (verbe)	/'sɛku/	ẽ	senda, lembra	/'sẽda, 'lẽbra/
a	saco, catar	/'saku, ka'tar/	ã	cantar, manhã	/kã'tar, ma'ɲã/
ɔ	soco (verbe)	/'sɔku/	õ	conto, bom	/'kõtu, bõ/
o	soco (nom), coto	/'soku, 'kotu/	ũ	sunga, um	/'sũga, ũ/

19 CONSONNES

p	pato, pala	/'patu, 'pala/	ʃ	chato, acho	/'ʃatu, 'aʃu/
b	bato, bala	/'batu, 'bala/	ʒ	jato, ajo	/'ʒatu, 'aʒu/
m	mato, mala	/'matu, 'mala/	ɲ	anho, minha	/'aɲu, 'miɲa/
f	fê-lo, fala	/'felu, 'fala/	k	cato, cala	/'katu, 'kala/
v	vê-lo, vala	/'velu, 'vala/	g	gato, gala	/'gatu, 'gala/
t	tato, mato	/'tatu, 'matu/	l	fila, mala	/'fila, 'mala/
d	dato, cada	/'datu, 'kada/	ʎ	filha, malha	/'fiʎa, 'maʎa/
n	nato, cana	/'natu, 'kana/	r	caro, fero	/'karu, 'fɛru/
s	selo, sela	/'selu, 'sɛla/	ʀ	carro, ferro	/'kaʀu, 'fɛʀu/
z	zelo, zela	/'zelu, 'zɛla/			

N.B. À cause de la grande difficulté à trouver des paires minimales opposant les sons /j/ et /w/ aux voyelles correspondantes /i/ et /u/ ou à d'autres consonnes, beaucoup de phonologues du portugais considèrent maintenant les semi-voyelles [j] et [w] comme étant simplement deux allophones des voyelles /i/ et /u/ avec lesquelles ils forment les très nombreuses diphtongues et mêmes triphtongues du portugais actuel.

Les signes diacritiques de l'API

[˓] **ouverture** : [ɛ˓] est plus ouvert que [ɛ]

[˒] **fermeture** : [ɛ˒] est plus fermé que [ɛ]

[˖] **antériorisation** : [ɑ˖] se dirige vers l'avant

[˗] **postériorisation** : [a˗] se dirige vers l'arrière

[˂] **délabialisation** : [ø˂] délabialisé qui tend alors vers [e]

[˃] **labialisation** : [z˃] labialisé dans *«usure»* = [yz˃yʁ],
[i ˃] labialisé qui tend alors vers [y]

[˜] **nasalité pure et complète** : comme le [ɛ̃] fr. de «pain, vin»

[◌̥] **désonorisation**, i.e. assimilation de sourdité (assourdissement): [ʒ] dans *«je quitte»* = [ʒkit̥],
[y] du qué. *«député»* = [depyte]

[◌̬] **sonorisation** , i.e. assimilation de voisement:
[k̬] dans *«chèque de paye»* = [ʃɛk̬dəpɛj]

[◌̩] **syllabique** : ang. *«fish and chips»* = [fɪʃn̩tʃɪps]

[◌͡◌] **ligature** placée au-dessus (ou au-dessous) de deux symboles (ou plus) pour indiquer qu'ils représentent un seul et même son: a) une **diphtongue** ou une **voyelle diphtonguée** ... ang. *«pie»* = [pa͡ɪ], qué. *«l'été»* = [lete͡ɪ];
b) occasionnellement (mais pas de façon obligatoire) une **mi-occlusive** ... ang.*«John»* = [d͡ʒɔn], esp. *«chico»* = [t͡ʃiko]

[ː] **longueur** : le [ɛ] du qué. *«fraise»* = [fʀɛːz] est environ deux fois plus long que celui du qué. *«frais»* = [fʀɛ]

[ˈ] indique **l'accentuation** de la syllabe suivante; parfois utile en français, ce signe est essentiel dans les langues à accent variable: ang. *«traveler»* = [ˈtɹævl̩ə˞],
esp. *«carbónico»* = [karˈboniko]

[ʰ] **aspiration**: [kʰ] de ang. *«Kate!»* = [kʰe͡iɻ]; utilisé également pour décrire la **détente/explosion très forte** d'une consonne finale sourde: *«ma tante!»* = [matɑ̃tʰ]

[°] réalisation consonantique avec une *très légère détente / explosion*, i.e. avec une détente qui n'a environ que la moitié de la force explosive dite normale: *«c'est sa tante!»* = [sesatɑ̃t°] où le [t°] final a une détente deux fois plus faible que celle du premier [t] de*«tante»*.

[˷] réalisation **pleinement implosive** d'une consonne, i.e. qui n'a pas du tout de détente/explosion: [k˷] de ang. *«snake»* = [sne͡ik˷], ou le [t˷] fréquent du qué. *«tante»* = [tɑ̃t˷] dont la détente est «avalée» comparée à celle des [tɑ̃t°] et [tɑ̃tʰ] précédents.

Les signes adaptés à cet ouvrage

[̰] **nasalisation partielle** : qué. *«baleine»* = [balɐ̰n],

ang. *«can»* = [k^h æ̰ɳ]

[±] **tend vers** ou ressemble phonétiquement plus ou moins à : [ɔ ± o] signifie que le [ɔ] se dirige vers le [o]

/ / les barres obliques indiquent le **phonème** ou son **modèle** suggéré comme «norme» à atteindre: le /e/ final de *«épée»* et le /ɛ/ final de *«épais»*

[ ] les crochets indiquent une réalisation concrète, un **allophone**, du modèle/phonème: le [e] tel qu'il a été prononcé dans *«épée»* = [epe]

▯ la boîte carrée (ou rectangulaire) indique que le contenu est une **erreur/faute/incorrection** par rapport au modèle/son-cible: ainsi le [e] final de *«épée»* incorrectement diphtongué et prononcé [e͡ɪ] par un apprenant anglophone ou hispanophone

≠ **différent de**, opposé phonologiquement à : /y ≠ u / comme dans *«puce»* ≠ *«pouce»*

:: ou :::
indication d'un son **exagérément** long dans un but correctif spécifique: par exemple, représenter le /i/ de *«vise»* par [i:::] en opposition à un [i] trop bref d'un apprenant anglophone qui aurait tendance à le prononcer [ɪ], soit [vɪz]; par ailleurs, ce signe de longue durée ne représente aucunement une articulation double: dans *«Charles l'a eu»*, la transcription ['ʃaʁl:::a'y] indique précisément un [l] **géminé** très long, tandis que la transcription ['ʃaʁl la'y] souligne l'articulation double du [l], à savoir que le [l] final de *«Charles»* a eu sa détente et qu'ensuite celui de *«... l'a eu»* a aussi eu ses trois phases

articulatoires, i.e. que le locuteur a produit une sorte de flexion – sinon de pause – de la voix entre le prénom et la suite de l'énoncé.

> **devient, se change phonétiquement en**: dans *«cheval»*, le /v/ > /f/ si le «e» caduc tombe, à savoir [ʃ**ə**val] > [ʃfal]

› direction de l'**erreur** (par l'apprenant): voir exemple détaillé ci-après

→ direction de la **modification** corrective (par l'enseignant-correcteur): voir exemple détaillé ci-après

/ə/ **phonème/son-cible** vers lequel a lieu la **modification** de l'enseignant

Exemple détaillé :

/ə/ ← /o/ › [o]

- le /ø/ est le **son-modèle** suggéré comme norme à atteindre;

- le [o] est grosso modo le son incorrect prononcé (›) par l'apprenant;

- le /ə/ est le **son-cible** vers lequel tend (→) la modification corrective de l'enseignant.

AVANT-PROPOS

«Aujourd'hui, nous sommes confrontés à un autre infini: l'infiniment complexe.»

Joël de ROSNAY

Les enseignants de L2 en général et les praticiens de la correction phonétique en particulier apprécieront à sa juste valeur l'extrait suivant et y adhéreront sans difficulté, j'imagine:

> *Nous sommes confondus par le nombre et la prodigieuse variété des éléments, des relations, des interactions ou des combinaisons sur lesquels repose le fonctionnement des grands systèmes dont nous sommes les cellules, pour ne pas dire les rouages. Nous sommes déroutés par le jeu de leurs interdépendances et leur dynamique propre, qui les font se transformer au moment même où nous les étudions, alors qu'il nous faudrait les comprendre pour mieux les guider.*
>
> *(ROSNAY, 1975: 9)*

En effet, *l'enseignement d'une L2* et la *correction phonétique* de son **oral prononcé** n'échappent pas à la complexité omniprésente et à la relation profonde de leurs innombrables éléments qui, au surplus, sont associés aux multiples interactions des apprenants et de leurs enseignants. C'est une tâche apparemment impossible que celle-là, sinon hautement ardue, et pourtant elle est accomplie chaque jour par des millions d'êtres humains, bien que certains d'entre eux aient plus de difficultés que d'autres, on en conviendra, tout au moins en ce qui concerne la prononciation!

Aussi, au-delà des aptitudes et qualités personnelles respectives de l'apprenant et de son enseignant vis-à-vis le **prononcé** de la langue parlée, peut-on se demander s'il y a lieu **d'envisager différemment** les choses et s'il y a place pour **agir différemment** et pour unifier tous les éléments de la correction phonétique dans une *optique de l'action* qui serait celle de la pratique quotidienne tant de l'apprenant qui reçoit l'éclairage correctif que de l'enseignant qui le fournit (LEBEL, 1986, 1987 a, b).

C'est ainsi que je propose une approche de la correction phonétique qui, tout en étant **ponctuelle d'application**, se réfère, à maints égards, à la *démarche systémique* de ROSNAY (1975) et s'inspire, en outre, de la *vision holistique* telle qu'elle est décrite par FERGUSON (1981).

La comparaison, par ROSNAY lui-même, des approches **analytique** et **systémique** (voir le tableau A) aidera le lecteur à saisir *l'esprit qui est le mien* en présentant ce traité. J'y ajouterai tout de même l'éclairage que nous donne ROBERT (1986 a: 17-19): «En effet, l'approche systémique cherche à relier, donc se concentre sur les interactions entre les éléments, plus que sur les éléments eux-mêmes; elle vise aussi à connaître les effets des interactions, plutôt que leur nature; elle peut ainsi modifier des groupes de variables simultanément pour atteindre son but, au lieu d'en faire varier une ou quelques-unes seulement. En intégrant la durée et l'irréversibilité, elle permet de comprendre la causalité circulaire ou plus précisément «en spirale»: elle tient compte ainsi de la relativité des causalités et peut «jouer» avec les possibles, plutôt qu'avec les nécessaires.»

De la **vision holistique** (voir le tableau B) je dirai brièvement qu'elle est celle de l'*intelligence du coeur* ou du coeur aux «raisons que la raison ne connaît point», donc celle de l'*intuition* et de la *créativité* qui s'ajoutent à la raison raisonnante, en plus d'être celle qui s'engage dans un *processus* plutôt que dans un *itinéraire* obstinément et systématiquement linéaire et étroit d'oeillères.

Mon texte n'est donc pas une théorie dans le sens classique du terme, bien qu'il contienne de nombreux éléments théoriques et qu'il se fonde d'ailleurs sur plusieurs d'entre eux: c'est plutôt une démarche qui, tout en remontant loin dans ma pratique quotidienne, s'est inspirée ces dernières années de quelques éléments forts du ***modèle systémique*** — et de la ***pensée holistique*** — dont, en particulier, la problématique et l'application dans l'action. *Tout y est relatif, tout y est relié et tout converge vers la pratique quotidiennement concrète de l'enseignant et de ses apprenants.*

Je présente donc ce traité comme une nouvelle démarche ou méthodologie qui tente de rassembler et d'organiser les connaissances (que je juge utiles) *en vue d'une plus grande efficacité dans l'action corrective de l'oral prononcé* — que l'on désigne souvent sous les noms de correction phonétique, phonétique corrective, phonétique pratique, travail phonétique, etc.

En effet il m'a semblé que, dans cet univers vivant et complexe de la correction phonétique, la *vision systémique* stimulerait l'*intelligence créatrice* et favoriserait grandement l'*activité intuitive* de la **pensée créatrice** parallèlement au travail assidu de la **pensée logique:** aujourd'hui je vis ces choses avec de nombreux jeunes collègues-enseignants et plus encore avec de nombreux amis-apprenants. Pourtant cela ne m'a pas empêché — en son temps et lieu, et n'empêchera personne dans le futur — d'utiliser les outils analytiques dont l'intelligence humaine est pourvue: l'intuition et la logique bien intégrées peuvent réaliser des merveilles. La science n'est pas que rigueur mathématique, mais aussi — et, pourquoi pas, surtout — *intuition profonde et tenace!*

Le *tableau A*, utile par sa simplicité, ne représente en fait qu'un schéma grossier de la réalité. Cette représentation, par trop dualiste, enferme la pensée dans une alternative qu'il semble difficile de dépasser. De nombreux autres points de comparaison mériteraient d'être mentionnés. Sans être exhaustif, ce tableau a l'avantage de situer deux approches complémentaires, mais dont l'une (approche analytique) a été

favorisée de manière presque disproportionnée dans tout notre enseignement.

Puis, si les anciennes conceptions font naître des questions sur les moyens de suivre les normes, d'obtenir l'obéissance et des réponses correctes, les nouvelles conceptions du *tableau B* conduisent à des questions sur la façon de **motiver quelqu'un pour son apprentissage de toute une vie, de renforcer l'autodiscipline, d'éveiller la curiosité et d'encourager le risque créatif chez les individus de tout âge**.

Tableau A
LA RÉVOLUTION SYSTÉMIQUE: COMPARAISON DE DEUX APPROCHES (tirée intégralement de ROSNAY, 1975: 108)

APPROCHE ANALYTIQUE	APPROCHE SYSTÉMIQUE
Isole: se concentre sur les éléments.	Relie: se concentre sur les interactions entre les éléments.
Considère la nature des interactions.	Considère les effets des interactions.
S'appuie sur la précision des détails.	S'appuie sur la perception globale.
Modifie une variable à la fois.	Modifie des groupes de variables simultanément.
Indépendante de la durée: les phénomènes considérés sont réversibles.	Intègre la durée et l'irréversibilité.
La validation des faits se réalise par la preuve expérimentale dans le cadre d'une théorie.	La validation des faits se réalise par comparaison du fonctionnement du modèle avec la réalité.
Modèles précis et détaillés, mais difficilement utilisables dans l'action (exemple: modèles économétriques).	Modèle insuffisamment rigoureux pour servir de base aux connaissances, mais utilisables dans la décision et l'action (exemple: modèles du Club de Rome).
Approche efficace lorsque les interactions sont linéaires et faibles.	Approche efficace lorsque les interactions sont non linéaires et fortes.
Conduit à un enseignement par discipline (juxta-disciplinaire).	Conduit à un enseignement pluridisciplinaire.
Conduit à une action programmée dans son détail.	Conduit à une action par objectifs.
Connaissance des détails, buts mal définis.	Connaissance des buts, détails flous.

Tableau B
APPRENDRE À APPRENDRE: COMPARAISON DE DEUX PARADIGMES DE L'ÉDUCATION
(extraits de FERGUSON, 1981: 216-218)

CONCEPTIONS DE L'ANCIEN PARADIGME DE L'ÉDUCATION	CONCEPTIONS DU NOUVEAU PARADIGME DE L'ÉDUCATION
Accent mis sur le contenu, l'acquisition d'un ensemble de connaissances «correctes», une fois pour toutes.	Accent mis sur le fait d'apprendre à apprendre, à poser les bonnes questions, à être attentif aux choses pertinentes, à trouver l'information, à être ouvert aux nouveaux concepts et à les évaluer. Ce qui est «connu» maintenant peut changer. Importance du *contexte*.
Apprendre est vu comme un produit, une destination.	Apprendre est vu comme un *processus*, un voyage.
Orientation vers le monde extérieur. L'expérience intérieure souvent considérée comme inopportune dans le cadre scolaire.	Expérience intérieure considérée comme le contexte pour l'apprentissage. Sont encouragés: l'imagerie, l'imagination, la tenue de son journal de rêves, les exercices de «centration» et l'exploration des sentiments.
On décourage l'émission d'hypothèses ou de pensées divergentes.	Hypothèses et pensées divergentes sont encouragées comme faisant partie du processus créatif.
Mode de pensée analytique, linéaire, par le cerveau gauche.	Effort pour une éducation de tout le cerveau. Augmentation de la rationalité du cerveau gauche au moyen de **stratégies holistes, non linéaires et intuitives.** Confluence et fusion des deux processus.

Tableau B (suite)

Souci des normes.	Souci de la performance et des potentialités de l'individu. L'intérêt réside dans la mise à l'épreuve des limites extérieures, la transcendance des limitations perçues.
Confiance primordiale dans le «savoir livresque» théorique et abstrait.	**Savoir théorique et abstrait fortement complété par l'expérience et l'expérimentation, à la fois à l'intérieur et hors de la salle de classe.**
Salles de classe conçues pour l'efficacité, la commodité dans réalisation du programme.	Souci du cadre d'enseignement: éclairage, couleurs, aération, confort physique, besoin d'intimité et d'interaction, d'activités tranquilles et exubérantes.
L'éducation vue comme une nécessité sociale pendant une certaine période de temps, pour inculquer un minimum de connaissances et former à un rôle précis.	L'éducation vue comme un processus qui dure toute la vie et n'est relié que tangentiellement aux écoles.
Confiance croissante dans la technologie (équipement audio-visuel, ordinateurs, bandes magnétiques, textes), déshumanisation.	Technologie appropriée, importance primordiale des relations humaines entre enseignants et élèves.
L'enseignant transmet le savoir; sens unique.	L'enseignant est aussi élève, apprenant des étudiants.

CHAPITRE 1
LA CORRECTION PHONÉTIQUE

«Nous ne faisons qu'apprendre ce
que nous avons toujours su.»

1.1 RAISON D'ÊTRE PASSÉE ET ACTUELLE DE LA CORRECTION PHONÉTIQUE

La correction phonétique est probablement née le jour où quelqu'un a fait répéter à un enfant un énoncé que ce dernier n'avait pas prononcé comme tous les membres de la famille ou de la tribu. On peut imaginer aussi que la correction phonétique a davantage pris droit de cité lors des échanges économico-linguistiques où un négociant (enseignant malgré lui) a fait répéter à un acheteur étranger (étudiant pour le moins attentif) un mot ou un bout de phrase mal prononcé qui entravait la conversation (transaction).

Évidemment, chacun connaît bien cette situation, de nos jours, pour l'avoir vécue ou pour être en train de la vivre. Cet apprenant — que nous sommes tous — se plie volontiers, au début, à une répétition mécanique, froide et parfois lassante d'exercices de prononciation suggérés par l'enseignant. Mais comme l'apprenant n'a pas encore acquis le sens de l'*auto-correction active* (2.3.2), ses nombreuses fautes ou hésitations ne font alors qu'alimenter son doute latent sur ses capacités à progresser tant soit peu: c'est une **première grande lacune pédagogique**.

Par ailleurs, si cet apprenant perçoit sa progression comme étant trop lente et ardue à la suite de ses efforts, son sentiment de frustration ira grandissant, d'autant plus que, selon lui, personne ne semble savoir quoi lui suggérer de concret et d'accessible pour corriger mieux et plus vite sa prononciation, si ce n'est que l'enseignant exige de lui, à nouveau, la fastidieuse répétition d'exercices qu'il a l'impression d'avoir «mâchés» déjà tant de fois: c'est une **deuxième grande lacune pédagogique**.

Que pouvons nous faire, alors?

1.2 L'IDÉAL DE LA CORRECTION PHONÉTIQUE

Dans ce complexe et extraordinaire univers de la communication orale, nous sommes en présence d'un locuteur-émetteur qui produit des sons porteurs de sens (la *chaîne parlée* ou les *ondes sonores* de la communication verbale) et d'un auditeur qui les reçoit et qui, à brève échéance, deviendra à son tour interlocuteur.

Idéalement, la **correction phonétique** serait cette intervention efficace qu'exerce le correcteur-enseignant: a) d'abord sur la **réception auditive** de l'apprenant en manipulant de façon experte le fameux ensemble sonore de la chaîne parlée — en fait, le correcteur doit, d'un côté, s'assurer que l'apprenant a bien entendu ce qui *a été réellement prononcé* et non ce que ce dernier *croit avoir été prononcé*, sinon, de l'autre côté, faire en sorte qu'il en soit ainsi —; b) ensuite en facilitant concrètement le **travail articulatoire** et, conséquemment, la production sonore de l'émetteur-apprenant qui désire communiquer oralement de manière compréhensible et agréable pour l'auditeur-interlocuteur.

En se référant à la fig. 1 de DENES & PINSON, on remarquera que l'influence du correcteur doit d'abord s'exercer au **niveau acoustique** pour une meilleure, sinon parfaite, réception auditive du **niveau physiologique** *auditif* de droite, puis en second lieu l'influence du correcteur portera sur le **niveau physiologique** des *muscles vocaux* (c.-à-d.

l'articulatoire). Tout cela s'exécute dans un VA-ET-VIENT PROGRESSIF ET CONSTANT où, contrairement à la matière du sculpteur, l'apprenant est plutôt en train de se modeler lui-même selon son idéal et avec l'aide de son conseiller-correcteur (voir chapitre 3).

LA CHAÎNE DE COMMUNICATION VERBALE

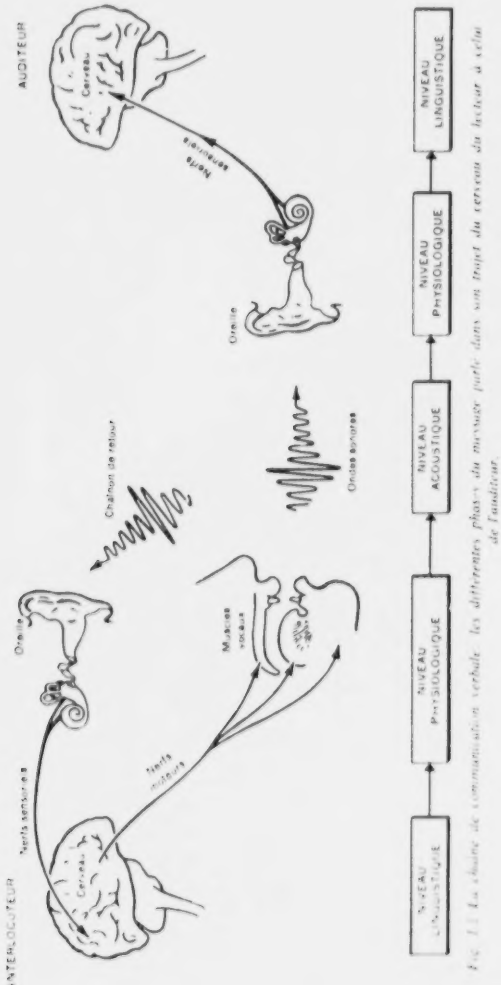


Fig. 1.1 *La chaîne de communication verbale: les différentes phases du message parlé dans son trajet du cerveau du locuteur à celui de l'auditeur*

(Extrait de DENES & PINSON, 1963:4)

1.3 UTILITÉ DE LA CORRECTION PHONÉTIQUE

1.3.1 Les sons: base matérielle de la communication orale

La langue parlée est sans contredit l'instrument privilégié de la communication humaine. La langue écrite, pour sa part, en est une représentation codifiée.

Dans l'un ou l'autre système de communication, cependant, on acceptera sans peine que, pour les besoins de la compréhension et de l'agrément, il faille un support matériel et une norme, et après la lecture du tableau simplifié suivant, on conviendra aussi — c'est même une lapalissade que de l'affirmer — que les sons supportés par la prosodie sont la base matérielle, concrète, de la parole, c.-à-d. de la communication dite orale.

	LANGUE PARLÉE	LANGUE ÉCRITE
SUPPORT MATÉRIEL	les sons supportés par l'intonation, l'accentuation et le rythme	l'alphabet c.-à-d. les lettres, les signes graphiques
CODE NORMATIF	L'orthoépie c.-à-d. les règles de la prononciation	l'orthographe (et la ponctuation)

Fig. 2. Comparaison simplifiée *langue parlée/langue écrite.*

1.3.2 Le minimum requis pour une efficace et agréable comunication orale

De ce qui précède, trois idées se dégagent clairement:

1 - Dans une langue parlée, il y a un certain nombre de sons absolument essentiels pour la communication orale la plus élémentaire qu'on puisse imaginer entre deux êtres humains. Si, par exemple, je veux répondre «oui» ou «non» autrement que par des gestes, je devrai bien ouvrir la bouche et

esquisser certains sons qui pourront être décodés comme étant «oui» ou «non» par mon interlocuteur.

2 - Dans la même langue parlée, si je veux que ma communication orale soit tant soit peu *agréable* à mon interlocuteur, je devrai «assez bien» prononcer le minimum essentiel, sinon mon interlocuteur devra faire des efforts inouïs pour me comprendre et, par exemple, dans la rue où je demande un renseignement, le passant filera en vitesse après m'avoir vaguement indiqué mon chemin ... ou, dans une réunion sociale, mon vis-à-vis me servira vite un beau prétexte pour me laisser en plan!

3 - En outre, si ma réponse attendue est un «oui» ou un «non» ↘ décisif et que je le chante en montant ↗ comme si j'étais incertain ou que je posais une question, que croit-on qu'il va se passer? Dans de très nombreuses circonstances, rien ne peut indiquer à l'interlocuteur si c'est réellement une erreur d'intonation ou simplement le message réel du locuteur.

De façon très schématisée, voici donc le minimum autant des sons que du débit rythmique et des mouvements intonatifs qu'il faut exiger et faire intégrer par l'apprenant si l'on vise une communication orale efficace et agréable.

1.3.2.1 Les phonèmes du français

1.3.2.1.1 Système vocalique

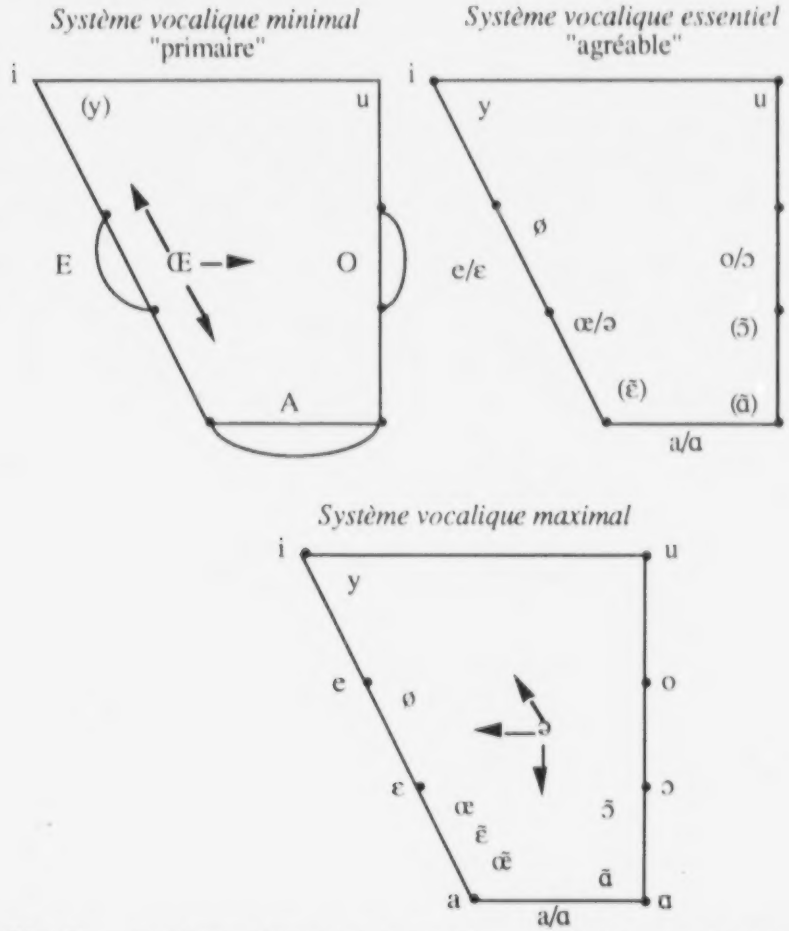


Fig. 3: Tableau des divers systèmes vocaliques du français communicateur.

1.3.2.1.2 Système consonantique

Laissons les schémas vocaliques précédents parler par eux-mêmes. Quant au système consonantique maximal des 20 consonnes qui suit, il est *presque* en même temps le système minimal qu'un apprenant devrait être capable de produire tant soit peu pour une compréhension *agréable*. Toutefois, on constate que, dans la pratique, le / ɥ / et le /ɲ / peuvent ne pas être maîtrisés du tout sans une trop grande conséquence pour la *compréhension* vu leur faible indice de fréquence d'apparition dans la langue parlée (2.4.1. et fig 5[b]).

système consonantique maximal:

sourdes	p f t s ʃ k
sonores	b v d z ʒ g ʁ l j ɥ w
nasales	m n ɲ

Par ailleurs, si on considère les consonnes une par une, chacune d'elles peut être plus ou moins bien prononcée sans que la communication n'en soit trop compromise, mais généralement l'apprenant maîtrise mal plus d'une consonne, *et c'est là que ça se gâte*!

Quand on compare le système consonantique au système vocalique, on a nettement l'impression que la marge de manoeuvre est beaucoup moindre avec les consonnes qu'avec les voyelles, et c'est théoriquement vrai. Cependant, comme la majorité des grandes langues de civilisation possède un système consonantique d'une vingtaine de sons, dont une bonne partie se ressemble d'une langue à l'autre, dans le concret de la classe le degré d'exigence et l'effort de correction changeront selon l'origine linguistique de l'apprenant (2.3).

Le chapitre 3 du présent ouvrage et les FICHES CORRECTIVES traiteront abondamment de ces problèmes, mais voici à titre indicatif provisoire les **principales difficultés consonantiques des**:

anglophones	*hispanophones*	*asiatiques*	*chinois japonais vietnamiens*
ʁ*	b/v		
		l/ʁ	b/v
l*	z		
		sonores/sourdes non aspirées	
détentes des consonnes finales	ʒ / j		ʒ
	ʃ / (s)	z ʒ / z	ʃ / s
	d intervocalique	l / n	ʁ / ʒ
ɥ	g " "		
ʒ	ɥ	ɥ	

1.3.2.2 L'accent et le rythme

Obtenir **l'égalité rythmique** du français n'est pas de tout repos avec les étudiants dont, entre autres, la L_1 est à *accent variable* comme le sont l'anglais, le portugais et l'espagnol, par exemple. Toutefois, le **rythme syllabique** du français ne peut souffrir beaucoup d'écarts sous peine d'incompréhension «étonnée» de la part d'un apprenant qui, par ailleurs, aura pourtant fourni — et réussi souvent — un bel effort de prononciation des sons.

L'essentiel se résume à ceci:

a) en français, l'accent dit *tonique* ou *rythmique* est fixe et il est toujours sur la dernière syllabe du mot ou du groupe de mots, c.-à-d. que, s'il y a plus d'une unité lexicale pour exprimer une idée, chaque mot ou chaque unité lexicale perd son accent au profit du groupe.

Exemples:

1) *Mon**sieur.***
*Monsieur **Jean.***
*Monsieur Jean Le**brun.***

2) *J'**irai**.*
*J'irai tout à **l'heure**.*
*J'irai tout à l'heure chez **toi**.*

Ainsi l'idée est généralement composée de une à huit syllabes réellement prononcées qui forment ce qu'on appelle aussi le **mot phonétique** — lequel va parfois au-delà de ces huit syllabes.

b) cet accent final est plutôt un accent de **durée** qui contraste beaucoup avec l'accent d'**intensité** de l'espagnol et, surtout, de l'anglais, du portugais et de l'allemand.

c) finalement, comme toutes les syllabes inaccentuées du français ont tendance à être d'égales durée et intensité, chaque timbre vocalique doit être pleinement et distinctement prononcé (3.4).

Dans la mesure du possible, donc, et avec beaucoup de patiente insistance, on exigera:

a) un accent qui tombe toujours sur la **dernière des syllabes qui composent l'idée**;

b) un accent où **prédomine la durée**;

c) une prononciation **égale et pleinement distincte des voyelles inaccentuées.**

1.3.2.3 L'intonation

Il y a deux mouvements intonatifs fondamentaux et essentiels en français: le mouvement montant ↗ et le mouvement descendant ↘.

Mouvement montant ↗: il crée une attente, il est généralement la fin d'une question, il constitue aussi la fin de tous les groupes rythmiques (excepté le dernier) d'une énonciation.

En soi, ce mouvement n'est pas tellement difficile à faire reproduire, mais c'est l'endroit où le mettre dans l'énoncé qui donne des problèmes, surtout aux anglophones qui ont tendance à descendre légèrement presque partout, soit à produire quelque chose qui ressemble à une vague .

Mouvement descendant : c'est celui du dernier groupe rythmique d'une énonciation, d'un ordre, d'une exclamation; il répond généralement à l'attente suscitée par le mouvement montant. L'élément le plus difficile à obtenir dans ce mouvement est son allure convexe par rapport à la courbe concave du mouvement descendant de l'anglais, d'une part, et par rapport à la chute plutôt brusque de l'espagnol en général.

En résumé, il s'agit de bien opposer et d'exiger rigoureusement le ton montant qui est celui de la zone d'inquiétude, d'incertitude, d'interrogation, par rapport au ton descendant qui est celui de la zone de certitude, de non retour, de la fin réelle d'une idée.

1.3.3 Conclusion: Agir

Tous les éléments fondamentaux précédents pourront paraître complexes, mais de fait ils sont élémentaires à qui a reçu une formation de base en phonétique générale (1.4).

Par ailleurs, il semble évident qu'une simple exposition passive de la part de l'apprenant à tous ces éléments essentiels ne suffira pas à les lui faire acquérir comme par osmose. Ainsi que le souligne justement LEBLANC (1986:20), «Il n'a pas du tout été démontré que la simple exposition aux sons et à la prosodie au fil de la présentation de blocs communicatifs plus vastes suffisait à l'acquisition de ces composantes. De fait, nos propres travaux sur l'écoute ont permis de constater la nécessité d'introduire **une dimension de pratique des aspects phonétiques lorsqu'une amélioration de la performance sur ce point était attendue.**»[1]

[1] C'est moi qui souligne.

Donc, il nous faudra bien, nous, enseignants-correcteurs, introduire et travailler tous ces éléments tant phonétiques que prosodiques fondamentaux; la suite de cette étude va dans ce sens.

1.4 UNE ANALOGIE AVEC LA CORRECTION PHONÉTIQUE

À l'instar de la commode précaution que prennent les scientifiques quand ils ajoutent «toutes choses étant égales par ailleurs,» je dirai que «toute susceptibilité mise à part», il y a en correction phonétique tous les ingrédients pour élaborer l'analogie suivante.

Au niveau de la prononciation d'une L2, l'apprenant est à coup sûr et assez longtemps quelqu'un en difficulté: conséquemment, il commet des erreurs. Comme je crois profondément que, grosso modo, *bien prononcer* c'est *bien communiquer* et que *bien communiquer c'est aussi bien prononcer*, je considère donc l'**apprenant**, pour les besoins de mon analogie, comme une personne qui a des problèmes de prononciation, donc comme un **patient** qui souffre de problèmes de santé et qui a alors besoin de soins.

Ainsi ce patient, dont le problème de santé est plutôt bénin ou répétitif, peut aller illico à la pharmacie où il pourra rencontrer un *commis temporaire* ou, mieux, le *commis permanent* qui lui fournira aussitôt l'aspirine, le sirop, les pastilles... capables de soulager ce malaise bénin. S'il existe le moindre doute de part et d'autre, c'est le *pharmacien* qui interviendra. Celui-ci a la science et le droit de conseiller telle potion plutôt que telle autre, d'autant plus que ses connaissances chimiques lui permettent de mélanger des ingrédients pour exécuter les ordonnances du médecin, et ce sans parler de la routine qu'il a acquise avec certains patients devant leurs malaises fréquemment similaires.

Par ailleurs, si le pharmacien recommande à ce patient d'aller sur le champ consulter un médecin ou si le patient lui-même avait d'ores et déjà pris cette décision, voilà donc ce

dernier, qui dans le bureau d'un **médecin généraliste**, qui dans celui d'un **médecin spécialiste** lequel, parfois, se renseigne auprès de collègues-chercheurs dont le champ d'observation est encore plus pointu.

La question pédagogique que chacun de nous doit se poser alors, et qui est plutôt lourde de conséquences au tout début de ce traité, est donc la suivante: où voulons-nous nous situer, nous **enseignants-correcteurs** d'une L_2, face à notre **apprenant-patient** qui est quotidiennement confronté à de multiples difficultés de prononciation et qui, en outre, se sent mal à l'aise dans sa peau, puisqu'il vit une prononciation qui est, de fait, ou qu'il croit en mauvaise santé?

Nous pouvons être alors:

- le **commis temporaire** qui peut tout juste dire: «Vous n'avez pas l'air d'aller très bien! Vous désirez...?»

- le **commis permanent**, déjà plus expérimenté, qui inspire confiance et qui, normalement, guide très bien le patient dans ce labyrinthe de médicaments dont et la posologie et l'efficacité sont modérées ou encore ne sont pas très adaptées aux besoins spécifiques de chaque patient;

- le **pharmacien** dont les connaissances diverses et, parfois, la longue pratique lui permettent de toujours aider efficacement un patient, ne serait-ce que temporairement, sinon par ses potions, du moins par ses conseils judicieux;

- le **médecin généraliste** dont les connaissances psycho-somatiques alliées à l'expérience clinique lui procurent un pouvoir curatif très grand et souvent définitif, tout en lui attirant l'abandon confiant des patients;

- le **médecin spécialiste** qui, outre le fait de posséder des connaissances et une pratique clinique similaires à son précédent collègue, dépense

beaucoup d'énergie pour être à la fine pointe des nouvelles possibilités curatives que génèrent la recherche d'autres spécialistes et la sienne propre.

Dans le jeu de cette analogie, j'assimile le **commis temporaire** à *l'enseignant débutant* qui n'a pas de connaissance spécifique en linguistique ou en phonétique et qui a abouti en L2 plutôt que dans une autre discipline d'enseignement; par ailleurs le **commis permanent** m'apparaît comme *l'enseignant d'expérience* qui, bien que n'ayant pas ou si peu de connaissance linguistico-phonétique au tout début de sa carrière, en a acquis certaines notions sur le tas devant le «nécessité oblige»; de son côté, le **pharmacien** ressemble à cet *enseignant* plus ou moins expérimenté (car il y a un début à tout) qui *s'est déjà sérieusement frotté* à la linguistique et à la phonétique générales et qui, au surcroît, est *présentement attiré* par la phonétique corrective; finalement les **médecins généralistes** et **spécialistes** font penser à cet *enseignant de carrière* doté d'une solide *formation* en linguistique, en phonétique (générale et corrective) et en didactique des L2, et dont le bagage *n'a fait qu'augmenter* avec la longue pratique de la classe, avec sa curiosité naturelle et avec le goût du perfectionnement. Je dirais que seule la recherche expérimentale ou clinique différencie le spécialiste de son collègue généraliste, pour les fins de la présente analogie.

1.5 PIONNIERS ET PROMOTEURS DE LA CORRECTION PHONÉTIQUE AU XX^{e} SIÈCLE

Le vaste champ de la phonétique corrective a le privilège de compter de nombreux prédécesseurs qui ont laissé leur marque et qui nous permettent à tous d'en être là où nous en sommes aujourd'hui.

De façon délibérée, je ne mentionnerai que ceux à qui je dois, à divers degrés, d'être qui je suis présentement en correction phonétique, soit par des contacts et échanges personnels prolongés, soit par l'étude de leurs écrits, ou par les deux à la fois dans certains cas.

1.5.1 Les deux premiers tiers du siècle...

Le XX^{e} siècle a débuté avec un Daniel JONES qui s'est rapidement intéressé à d'innombrables langues et dont l'implication dans diverses recherches l'a amené à écrire une quantité impressionnante d'études scientifiques. Il nous a également légué d'intéressants outils pédagogiques dont le système des **voyelles cardinales** n'est pas le moindre outre, à la suite de PASSY, le système de transcription phonétique dit **Alphabet phonétique international** (API ou IPA en anglais) dont il s'est préoccupé toute sa vie et qui est de nos jours universellement utilisé.

Longtemps élève et disciple toute sa vie de Jones, feu A.C. GIMSON fut, en 1965, un professeur dont l'ouverture d'esprit, alliée à une chaleur humaine respectueuse, ne me laisse que de précieux souvenirs. Je lui dois entre autres choses beaucoup de mon engouement pour la *discrimination auditive*.

De ce côté-ci de l'Atlantique, le regretté Pierre DELATTRE n'a pas attendu tout à fait la deuxième moitié du XX^{e} siècle pour traiter de correction phonétique, mais c'est à partir de 1951 que sa présence se fait réellement sentir, et cela durant vingt ans, par de nombreux travaux éclairés, expérimentaux et pédagogiques, dont la phonétique se sert encore abondamment.

1.5.2 Les années 60...

Puis arriva la période faste des années 60.

Pierre et Monique LÉON donnent, en 1964, une oeuvre dont on se sert encore en correction phonétique; Jean-Denis GENDRON — dont l'enseignement vivant de la phonétique et la compréhension stimulante ont orienté ma vie professionnelle — publie en 1965 un remarquable manuel à l'usage des Canadiens français; de son côté, Emmanuel COMPANYS fournit le sien à l'usage des hispanophones en 1966.

En 1965, Petar GUBERINA et son disciple Branko VULETIC exposent au grand public occidental le système verbo-tonal de correction phonétique: de nombreuses études suivront dont celles de Michel WAMBACH en 1971 et 1972, mais c'est à Raymond RENARD que revient l'honneur de produire, en 1971, l'oeuvre maîtresse concernant la méthodologie verbo-tonale; et dorénavant les verbo-tonalites le considèreront comme leur grand porte-parole.

Ces années virent également naître ou se développer en Amérique du Nord de nombreuses théories ou approches: audio-orale, structuro-behavioriste, suggestopédique, contrastive, cognitive... qui suscitèrent toutes une foison d'ouvrages comparatifs ou non et de manuels d'exercices structuraux du type par opposition, de répétition, de substitution, de transformation, etc.[2]

Toutefois, autant la correction phonétique avait reçu un traitement élaboré et avait tenu une place priviligiée de 1960 à 1975, autant elle commença à connaître une désaffection à partir de 1975: la préoccupation phonétique d'avant y a progressivement subi une éclipse (ROY, 1989), comme si corriger une prononciation défectueuse ou dérangeante pour la compréhension était subitement devenu une perte de temps ou n'était tout simplement plus de mode. Entretemps, l'**approche communicative** prenait son envol et bon nombre d'enseignants ont adhéré à cette démarche que sous-tendent des slogans du type *le message prime sur le code* ou, en résumé, *le fond avant la forme*.

Il fallait alors **communiquer**, à savoir, pensait-on dans certains milieux de cette époque, parler, toujours parler pour communiquer, peu importe la forme, mais **parler**! De toute

[2] Les enseignants y puisent encore aujourd'hui, car on y trouve toujours du bon. Nous verrons plus loin qu'appliquer en didactique des L_2 les principes de la *terre brûlée* ou de la *table rase* m'apparaît relever d'un orgueil incommensurable et ne fait, de toute façon, l'affaire que momentanément: il faut reconstruire un jour ou l'autre, ne serait-ce que partiellement, et on n'y parvient pas toujours aussi bien que les prédécesseurs!

façon, cela en arrangeait un bon nombre, surtout ceux qui n'avaient jamais aimé la phonétique et ceux que nous pourrions assimiler au *commis temporaire* sinon *permanent* de notre *pharmacie analogique* (1.4).

1.5.3 Les années 80...

Toutefois, les difficultés de prononciation chez les apprenants étaient toujours là, bien présentes: on constatait d'ailleurs de plus en plus d'erreurs grossières qui, précisément, entravaient sérieusement ou diminuaient considérablement la communication, même élémentaire. En 1981, Monique CALLAMAND nous donnait un ouvrage magistral mais difficile pour les non-initiés qu'on voulait justement sensibiliser à la phonétique corrective; en outre, et peut-être surtout, ce traité se présentait à un moment où le renouveau de la prise de *conscience phonétique* n'était pas encore tout à fait arrivé.

Heureusement, d'autres didacticiens de diverses «tendances» prédirent l'échec imminent du communicatif si on ne réagissait plus devant le laisser-aller quasi total face au *prononcé de l'oral*; ils stigmatisèrent sans hésitation l'absence de ce *minimum agréable* dans tout échange verbal le moindrement élaboré (2.3). Puis, tout à coup, la prise de conscience se fit à haute voix, les coups de semonce assortis de conseils éclairés se mirent à foisonner et nous eûmes droit à toute une série d'articles et d'ouvrages qui, espérons-le, ne cesseront plus.

En voici quelques-uns que j'apprécie particulièrement, soit pour leur pertinence didactique et leur contenu scientifique, soit pour leur honnêteté et surtout pour leur ouverture d'esprit: WIOLAND (1982,1983), TROCMÉ (1982,1984), GALAZZI-MATASCI & PEDOYA (1983), WOODS (1983), GERMAIN (1984), CALLAMAND & PEDOYA (1984), CHAMPAGNE & alii (1984,1985), BILLIERES (1985), LEBLANC (1986), KANEMAN-POUGATCH (1986), DUFEU (1986), ROY (1989).

1.6 EMPIRISME ET PRAGMATISME DE LA CORRECTION PHONÉTIQUE

Le sens commun enseigne qu'il serait plutôt irresponsable de *faire table rase* de tout cet apport des quatre-vingts dernières années: en correction phonétique comme dans la vie, il y a toujours place pour, outre la sienne propre, l'expérience d'autrui, soit celle qui vient de tout le monde et qui, justement, appartient à tout le monde.

Aussi est-il bon de rappeler que parmi les nombreux moyens de correction, la très grande majorité est purement *empirique* (basé sur l'expérience et sur l'observation des faits) et, qu'à vrai dire, aucun d'entre eux ne peut être la panacée, ni même, ne serait-ce qu'un peu, toujours efficace avec tout le monde.

Si l'usager accepte donc qu'en correction phonétique *tout moyen ou presque* soit empirique, il constatera avec le temps que certains procédés sont plus empiriques que d'autres dans le sens qu'ils pourront être en contradiction flagrante avec une certaine «théorie» et une longue habitude/pratique personnelle, tout en donnant de bons résultats avec tel apprenant, pour tel phénomène et, ajouterais-je, à tel jour donné. En plus de posséder une panoplie de recettes très bien fournie, l'usager-correcteur se doit également de pouvoir inventer à tout moment afin de ne jamais être à court d'action avec un apprenant.

Il en résulte une approche dont la problématique se veut, dans la mesure du possible, collée à la réalité estudiantine et, tout à la fois, ouverte à la liberté pédagogique et intuitive de l'enseignant compétent. À mon sens, ce dernier ne devrait plus adopter **la perspective de la cohérence à priori et à tout prix avec les principes** «puisque les principes ne correspondent pas à des connaissances sûres ou suffisamment complètes sur le langage et sur l'apprentissage.» (BIBEAU, 1986: 258).

Cela ne signifie pas pour autant de **tout laisser faire pour ne finalement rien faire**: plutôt, ce qui compte vraiment et ce qui est le seul but valable de la correction phonétique, c'est de

faciliter l'acquisition de la prononciation de la L2 chez l'apprenant qui en sent le besoin et qui a envie de fournir l'effort. L'enseignant peut alors réaliser de «petites merveilles» avec *aisance* et *réel agrément* pour la plus grande satisfaction de l'apprenant dont l'objectif de mieux prononcer sera atteint. L'enseignant devient un **magicien des sons** qui transforme ses spectateurs attentifs en apprenants comblés et d'autant plus motivés.

C'est ainsi que les propos suivants de BIBEAU (1986: 258) constituent un programme de travail ambitieux certes, mais dont j'assume et vise intégralement l'idéal: «Une approche pragmatique, éclectique, équilibrée ou libérée essaiera donc de satisfaire à des besoins bien identifiés et à des situations pédagogiques connues et décrites; elle proposera des objectifs réalistes, elle évitera le trop artificiel ou le gratuit dans un sens ou dans l'autre, elle essaiera d'avoir l'adhésion des apprenants et du milieu environnant, elle équilibrera les domaines d'apprentissage, elle tiendra compte de la formation des enseignants et s'adaptera aux situations pédagogiques de l'institution et sera structurée sans être stéréotypée. **Au plan méthodologique, elle s'inspirera de tout ce qui est possible, intéressant et a déjà donné des résultats positifs dans des situations semblables et donnera libre cours à l'imagination et à la créativité. Bref, une approche pragmatique et ouverte, libre et responsable, guidée par le réalisme et le bon sens.»**[3]

1.7 CONCLUSION

Après avoir fait un tri de ce qui semble facilement ou efficacement utilisable par un grand nombre d'intervenants en L2, puis m'appuyant sur divers acquis personnels, je suggère dans la suite de cet ouvrage une certaine méthodologie d'utilisation qui s'appuie sur *l'équilibre raisonnable des choses et des gens* — le «gros bon sens» — *et sur l'intuition.* Toutefois, cette méthode de travail ponctuelle se base aussi sur un certain **savoir** et sur un **savoir-faire** qu'il faut acquérir.

[3] L'emphase est de moi.

À partir de cela, **ensemble** nous pouvons faire face à tout si *nous osons penser différemment d'avant*:. L'intelligence créatrice trouve sa plus grande ennemie dans la *peur d'envisager le présent tel qu'il est*, à savoir ce présent dont la cassure récente d'avec un passé faste mais révolu laisse encore douloureuse, mais aussi ce présent dont l'incertitude devant le futur proche inhibe encore trop nos énergies plutôt que d'être une puissance génératrice d'idées positives et audacieuses même.

CHAPITRE 2

LA MÉTHODE PONCTUELLE DE CORRECTION PHONÉTIQUE

«Le changement ne consiste pas en un acquis de connaissances, mais en un regard neuf.»

2.1 INTRODUCTION: LA MISE EN SITUATION

Nous venons de voir (1.5) que beaucoup d'auteurs ont marqué de leur sceau la correction phonétique au cours de la deuxième moitié de ce siècle. Parmi ces gens d'importance, la contribution de Petar GUBERINA et de Raymond RENARD — que je considère respectivement et respectueusement comme le père et le promoteur du **verbo-tonal** — est majeure. Leur *problématique* de la correction phonétique n'a laissé personne indifférent tant dans les Amériques qu'en Europe: elle a été, soit reçue favorablement et, parfois hélas, utilisée doctrinairement, soit incomprise et, conséquemment, souvent laissée de côté sinon méprisée par de nombreux enseignants.

Il en résulte que, d'un côté, beaucoup de ces enseignants sont encore sur le qui-vive, agressifs quand on parle de correction phonétique et que, de l'autre côté, beaucoup d'utilisateurs du verbo-tonal demeurent insatisfaits de cette problématique avec les apprenants qui ne sont déjà plus de «vrais débutants

complets», surtout s'ils se situent dans le courant de *pensee communicative*.

Aussi, pour le bénéfice du lecteur déjà rompu à la correction phonétique ou pour celui qui est en quête de perfectionnement ou de formation, me dois-je de faire les mises au point nécessaires et d'indiquer alors les similitudes, les divergences, voire les irréconciliables, entre cette **méthode verbo-tonale** et la **méthode ponctuelle** de correction phonétique prônée dans ce traité. (Voir aussi LEBEL, 1981 b)

En outre, disons tout de suite que, dans la mesure où «Le système verbo-tonal d'intégration[4] phonétique n'est pas autre chose que la mise en oeuvre d'une batterie de procédés plus ou moins originaux servant à réaliser ce conditionnement» (RENARD, 1979: 54), dans une mesure d'esprit analogue et dans une attitude d'esprit éclectique, la **méthode ponctuelle de correction phonétique** est un ensemble de 7 GRANDS MOYENS qui englobent, de manière cohérente et intereliée, les divers *procédés, façons, trucs, recettes...* que j'ai inventoriés, modifiés ou imaginés: soit en d'autres mots ce que, à ma connaissance, nous possédons actuellement en correction phonétique comme procédés de correction.

La *méthode ponctuelle* et ses 7 GRANDS MOYENS est donc la synthèse de vingt-cinq ans de pratique de la classe de correction/travail phonétique et d'enseignement de sa méthodologie aux futurs maîtres, et elle est utilisée selon une stratégie qui sera exposée dans les lignes suivantes.

2.2 SIMILITUDES ET DIVERGENCES ENTRE LES MÉTHODES VERBO-TONALE ET PONCTUELLE

2.2.1 Comparaison des stratégies globalisante et atomisante

Avant de décrire ce que sont ces deux stratégies, je souligne tout de suite que je ne crois pas qu'il y ait réelle antinomie ou antagonisme profond entre le *globalisme verbo-*

[4] On y lisait le mot «correction» dans l'édition de 1971, p. 58

tonal et *l'atomisme ponctuel*. Bien sûr, ce sont deux visions différentes et parfois deux problématiques très divergentes vis-à-vis la correction/le travail phonétique, mais rien n'empêche de considérer l'**approche ponctuelle** comme un prolongement ou, carrément, comme un complément de l'**approche verbo-tonale**, et alors peut-être pourrons-nous ensemble faire d'autres pas en avant dans notre monde dynamique où simplement le fait *d'envisager différemment les choses* peut toutes les changer.

Je commencerai par *résumer*[5] les attitudes fondamentales de la méthode (ou approche) verbo-tonale et par *préciser* celles de la méthode (ou approche) ponctuelle.

2.2.1.1 Attitudes fondamentales du verbo-tonal

Selon les écrits des premiers verbo-tonalistes et, surtout, selon ce qui est l'oeuvre maîtresse du verbo-tonal (RENARD, 1979), voici avec qui, quand et comment doit intervenir l'enseignant:

a) La méthode verbo-tonale de correction phonétique est d'abord et avant tout recommandée pour les élèves *débutants complets*, pour les «grands commençants». (1979: 14, 29, 37, 39, 55, etc.)

b) Aussi *bannit-elle*, au départ, tout ce qui favorise *une certaine forme d'intellectualisation* de la matière phonétique (1979: 57-59) afin de ne pas nuire à la spontanéité de l'expression orale; elle vise une *intégration inconsciente*, car elle veut «(...) s'intégrer à la méthodologie audio-visuelle, fondée sur la primauté des structures et sur l'éviction délibérée de la fonction raisonnante». (1979: 37).

c) Dans le cadre de cette méthode, la correction phonétique doit s'intégrer autant que possible dans «l'étude globale de la langue» (1979: 55), mais cette *étude globale* doit également se réaliser dans un cadre qui s'appelle *structuro-*

[5] Comme il sied à un résumé, je le veux le plus objectif possible; je suggère néanmoins la lecture de *La méthode verbo-tonale de correction phonétique* (RENARD, 1979) d'où a été tiré l'essentiel de ce résumé, sans oublier toutefois les écrits de GUBERINA et VULETIC.

global (voir 1979: 126 pour les définitions «verbo-tonalistes» de SGAV, de *structure* et de *structurer*).

d) La phonétique doit être présentée par l'enseignant et vécue par l'élève comme une *éducation permanente*, afin que ce dernier ne s'en rende pas trop ou pas du tout compte. «Le système verbo-tonal propose donc un processus *continu* d'apprentissage». (1979: 57).

e) Finalement: «On le voit, dans la perspective verbo-tonale, *l'apprentissage phonétique est diffus dans l'apprentissage de la langue*[6]. La phonétique fait l'objet d'une éducation permanente. Il n'y a donc pas de «leçon de phonétique» à proprement parler, bien qu'il existe dans la méthodologie audio-visuelle une phase privilégiée, celle de la répétition.» (1979: 57).

2.2.1.2 Attitudes fondamentales du ponctuel

Voici ce que suggère à son tour la méthode ponctuelle de correction phonétique:

a) Elle accorde aux *exercices de discrimination auditive* une prépondérance de tous les instants pour tout phénomène, phonique et prosodique, et ce, de manière **ponctuelle** ou **systématisée** (3.1.3).

b) Elle s'adresse autant aux *débutants* qu'aux très avancés; toutefois, bien qu'un «grand» débutant ne le demeure vraiment que très peu de temps, l'insistance sur l'**atomisation**, sur l'**intellectualisation** et sur la **conscientisation** sera avec ce «débutant» inversement proportionnelle à sa capacité d'expression spontanée. Mais, à toutes fins utiles, la méthode ponctuelle vise tout public apprenant une L2 auquel elle s'adapte en nuances et en intensité.

c) Elle accorde aux phénomènes phoniques et prosodiques un traitement *immédiat* (à l'instant propice), *atomisé* (isolé et détaillé), *intense* (en durée et en répétitions) et, primordialement, *approprié* aux besoins spécifiques de chaque apprenant; cependant elle réintègre vite l'élément travaillé dans la combinatoire de la chaîne parlée, soit dans

[6] L'emphase est de moi.

l'énoncé d'origine, soit dans des exercices appropriés [voir g) ci-après et les **Exercices de conditionnement phonétique** à paraître].

d) Elle favorise la tendance généralisée à l'*intellectualisation* (2.2.3) et à la *conscientisation* du processus d'apprentissage (3.7.2.3 et **Fiches correctives**, 1.8) de la part de l'apprenant devant tout phénomène phonique et prosodique qu'il a à maîtriser[7].

e) Elle accorde autant de place à l'imitation, c.-à-dire à la *reproduction* des modèles facilitants qui sont proposés qu'à la *production* spontanée libre ou encadrée (voir **Exercices de conditionnement phonétique**, à paraître).

Elle puise, sans réserve et selon ses besoins, dans *toute discipline* et *toute idéologie*: c'est une problématique ouverte, réceptive, donc *éclectique* qui, néanmoins, n'ira pas pour autant présenter ses connaissances théoriques directement aux apprenants.

f) Elle *privilégie*, d'après tout ce qui précède, une *période spécifique* consacrée à la correction et au conditionnement phonétiques, en plus des interventions sporadiques ou régulières du titulaire de classe quand il s'agit de débutants.

g) Conséquemment, la **méthode ponctuelle** prône de *nombreux* et *longs moments privilégiés* de correction et de conditionnement phonétiques allant de 15% du temps de classe pour un cours extensif (du soir, par exemple) jusqu'à 25% du temps consacré aux cours d'une session intensive (six semaines à raison de 20 h/sem., par exemple); et le travail phonétique personnel de l'apprenant s'ajoute à tout cela.

Ce n'est qu'à ce rythme de travail, sommes-nous plusieurs à le vivre, qu'on atteint agréablement et rapidement la fameuse **zone d'irréversibilité** et, son corollaire,

[7] Il semblait pourtant évident que les êtres humains ne régissaient pas tous leur apprentissage de la même façon, mais, comme pour toute intuition, il fallait des faits et des preuves que nous ont heureusement fournis les récents travaux des FELDMAN, de la GARANDERIE, LAFONTAINE, LESSOIL, MEUNIER-TARDIF, ROBERT, TROCMÉ.

l'**autocorrection active** (2.3.2). Je crois qu'il faut que le correcteur et le corrigé en arrivent rapidement et intensément à vivre ensemble le moment où, en phonétique, *on n'en parle plus mais on parle*, et *correctement*!

2.2.2 Le pour et le contre

On voit aisément que de part et d'autre des excès sont faciles et, surtout, des omissions sont possibles.

2.2.2.1 Atomisme et globalisme

Individualiser, intensifier et atomiser les phénomènes phonétiques peuvent encourager la tendance à considérer ces derniers comme des unités quasi autosuffisantes, malgré les difficultés qui persistent ou qui surgissent lors de l'intégration de ces phénomènes de tous ordres dans la chaîne parlée spontanée.

Par contre, vouloir sans cesse tout globaliser et ne rien conscientiser amène inévitablement à négliger l'importance que l'apprenant accorde à certains détails phoniques ou prosodiques auxquels il est particulièrement sensible. Entre autres, l'apprenant visuel ne réagira sûrement pas comme l'apprenant auditif devant une nouveauté phonétique[8]. Ne pas s'en occuper perturbe beaucoup ces apprenants qui sont frustrés dans leur motivation, donc freinés dans leur apprentissage.

2.2.2.2. La «Leçon de phonétique»

Dans un autre ordre d'idées, éliminer systématiquement la «leçon de phonétique» et rendre l'appentissage phonétique «diffus dans l'apprentissage de la langue» (RENARD, 1979: 57), briment un bon nombre de personnes pressées par le temps et qui aimeraient donc «pousser à fond». De plus, cette façon de procéder fait que

[8] De récentes études sont parues sur ce sujet spécifique: de la GARANDERIE, LA FONTAINE, LESSOIL, MEUNIER-TARDIF, ROBERT, TROCMÉ...

l'intégration phonétique «s'éternise»: les apprenants ont l'impression, justifiée ou pas, de revenir sans cesse, d'une session de cours à l'autre, sur les mêmes erreurs et de subir les mêmes techniques de correction. Il est clair que le changement n'est pas souhaitable pour lui-même, mais la variation du menu aurait sans doute son charme, et son efficacité.

J'ajouterai, cependant, qu'il est empiriquement prouvé que les apprenants débutants, en plus de ceux qui ont une aptitude très moyenne pour les langues et une attitude velléitaire en face de l'effort concentré et subi à fournir, se sentent sécurisés par l'approche globale qui fonctionne à merveille avec eux.

Par ailleurs, *privilégier une période spécifique et intense* consacrée aux exercices systématiques de tout genre et au **conditionnement phonétique** séquentiel et gradué (LEBEL, 1986) peut aussi décourager de nombreuses personnes pour qui la prononciation «agréable» est secondaire, ou pour qui le travail phonétique précis est en soi monotone et fastidieux comme tout effort assidu, d'ailleurs. En outre, cette insistance régulière et répétée sur la phonétique dans toute session de L2 donne souvent l'impression, ici aussi à tort ou à raison et tant à certains enseignants qu'à certains apprenants, qu'on y consacre trop de temps et d'énergie, alors que d'autres aspects de la langue (lexique, morpho-syntaxe, rédaction, etc.) en manquent déjà.

Toutefois, dans cette démarche-ci comme dans l'autre, il ne peut y avoir que du négatif: le positif est que cette démarche de la *période spécifique et intense* de correction phonétique dans son ensemble a fait ses preuves dans de multiples établissements avec des apprenants de tous niveaux et de toutes L2 pour qui l'intégration rapide des divers phénomènes phonétiques et, par conséquent, le perfectionnement accéléré de la prononciation jusqu'au niveau «agréable» ou «maximal» (1.3.) étaient l'objectif.

Il y a belle lurette que l'aspect spéculatif de la «leçon de phonétique» est dépassé: nous en sommes maintenant au perfectionnement de sa concrétisation agréable et valorisante.

2.2.2.3 Deux problématiques qui se chevauchent

La **méthode verbo-tonale** avec son *approche globale* colle davantage aux débutants complets qui, cependant, ne le demeurent pas longtemps.

Or ces mêmes apprenants qui quittent graduellement le niveau débutant, puis ceux de niveaux subséquents, préfèrent en général travailler dans le cadre d'une systématique comme celle de la **méthode ponctuelle** dont l'*approche conscientisante* et *rationalisante* rallie la clientèle à tendance intellectualisante et introspective.

S'il va de soi que le *correcteur ponctualiste* puisse reconnaître et identifier un phénomène phonétique donné et doive donc en connaître les paramètres essentiels, c'est vrai aussi pour le *correcteur globaliste*, qui doit posséder à fond les caractéristiques articulatoires et acoustiques d'un son s'il veut, d'un côté, intégrer ce son de manière optimale dans un ensemble parlé et s'il veut, de l'autre, modifier les caractéristiques de ce son pour mieux globaliser et réintégrer ce même son dans la structure d'où il l'a sorti, le but visé étant alors une acquisition rapide et naturelle de tout l'ensemble par l'apprenant.

Finalement, une théorie ou une problématique est comme un grand cercle qui essaie d'englober et d'expliquer intégralement le plus grand nombre de réalités possibles. Il arrive souvent que deux problématiques s'opposent, il arrive aussi qu'elles se touchent timidement ou encore mieux qu'elles se chevauchent: alors, elles peuvent se compléter (voir ROY, 1989:17). Mais il n'en demeure pas moins que ma vision de la correction phonétique part du sujet parlant qui a une difficulté de prononciation et non du théoricien qui nous en crée encore plus en tentant de régler la première.

En résumé:

* Étant donné que la **méthode verbo-tonale** est spécifiquement orientée vers les «grands débutants» et qu'elle leur est particulièrement recommandée, on y sacrifie et soumet tout à l'**audition**, à savoir que l'intellectualisation sous toute forme, y compris la conscientisation, n'a pas droit de logis; qui plus est, elle y est même considérée comme une intruse subversive.

C'est un point de vue *théorique* qui se défend, mais dont *l'application* n'a pas été aisée et le sera de moins en moins, surtout quand, d'un côté, la scolarisation des apprenants est de plus en plus élevée, donc favorisant l'intellectualisme, et que, de l'autre, on s'acharne à faire du verbo-tonal **la** méthode de correction phonétique des niveaux supérieurs à celui des débutants complets qui est originellement et spécifiquement **son niveau d'application**.

** Par ailleurs la **méthode ponctuelle** prône également *l'audition* comme moyen premier et dans le temps et dans l'importance corrective qu'on lui consacre; mais comme la surdité des apprenants est normalement phonologique (POLIVANOV, 1931; ROBEL, 1969), par opposition à pathologique/physiologique, ceux-ci sentent vite le besoin d'aller au-delà de la simple audition, et la *conscientisation* de leurs difficultés et solutions se révèle alors rapidement fondamentale pour eux.

Aussi, en utilisant la *conscientisation sous toutes ses formes*, l'approche ponctuelle met-elle le plus de chances possible de son côté — autant avec les débutants qu'avec les intermédiaires et avancés —, car elle essaie, de cette manière, de répondre et de satisfaire aux différents types de gestion d'apprentissage de tout un chacun.

2.2.3 Où la fin justifierait les moyens

Les gens dont la prononciation et la prosodie sont douloureusement ardues au point d'indisposer et même de faire fuir l'interlocuteur, ces gens normalement, quand ils en

ont une bonne conscience, veulent à tout prix un correctif efficace et rapide.

Nous constatons également que la clientèle croissante de L2 en Amérique du Nord, et plus particulièrement au Québec, en est une qui dans l'ensemble est en voie de scolarisation ou est déjà très scolarisée. L'apprenant, débutant complet ou plus ou moins avancé, a donc généralement le profil suivant: son attitude intellectualisante, bien qu'à certain moment inconsciente, est profonde et irréversible; il possède en outre un goût prononcé pour tout ce qui est concret tant tactile qu'audio-visuel; il accepte enfin de plus en plus difficilement les promesses de résultats à venir sans avoir immédiatement de bons résultats partiels.

Sans vouloir porter de jugement sur ce comportement, nous sommes ainsi devant quelqu'un qui a l'impression de comprendre, de connaître et de pouvoir utiliser la langue parlée qu'il est en train d'apprendre:

a) quand il la voit sous forme de graphies: il veut désespérément lire les dialogues, les phrases, les mots; ou bien encore le film, la télévision, lui sont d'un support visuel rassurant;

b) quand il l'entend au ralenti ou de façon découpée et atomisée même: son oreille a alors le temps, au tout début, de discriminer les nouveaux arrangements de sons;

c) quand son esprit analytique et/ou intuitif (deux aspects du même intellect) a été assouvi par des règles, des schémas ou des explications d'un enseignant qui a l'air sûr de lui et de savoir ce qu'il fait;

d) quand il comprend vite ce que les ensembles sonores signifient: le dictionnaire lui apparaît donc inséparable comme son ombre et devient littéralement un *vade mecum*.

La génération actuelle d'apprenants (grosso modo jusqu'à la quarantaine) a quasiment remplacé le crayon et le bout de papier par le magnétophone de poche (ou le baladeur: walkman) et par la calculatrice électronique, puis elle côtoie régulièrement les magnétoscopes, les machines à écrire

sophistiquées avec traitement de textes et les micro-ordinateurs avec lesquels elle converse comme si de rien n'était en pianotant (en *pitonnant* comme on dit au Québec) sur leurs claviers farcis de signes hiéroglyphiques. Il est alors logique que cette clientèle ne soit plus motivée si elle ne comprend pas parce qu'on ne veut plus lui expliquer tant les difficultés rencontrées que la démarche corrective utilisées sous prétexte qu'on est maintenant en correction/travail phonétique.

Avec ce type d'apprenants, il ne fait plus de doute chez moi de la nécessité d'une approche corrective très souple où l'enseignant se fait plutôt **ponctualiste**: l'enseignant intervient à *l'instant même qu'il privilégie* en fonction de ses apprenants tout en adoptant une démarche pédagogique où l'atomisation, l'intellectualisation et la conscientisation se fondent en un judicieux mélange et font bon ménage. Et ainsi cette démarche pédagogique ponctuelle relève de la grande vision **systémique** (Voir AVANT-PROPOS) du fait qu'elle «débouche sur l'opérationnel. En favorisant l'acquisition de connaissances et en permettant d'améliorer l'efficacité de nos actions.» (ROSNAY, 1975: 119).

Jakobson a dit un jour que la parole était le «côté palpable du signe». J'ajouterais que lorsqu'un étudiant commet une erreur et qu'il ne s'en rend pas compte vraiment, c'est que ce n'était peut-être pas assez évident, pas assez concret, pour lui: il faut donc en quelque sorte lui en mettre *plein la bouche* en lui en mettant d'abord *plein les oreilles* et, pourquoi pas, *plein les yeux!* (Voir 3.7.2.2)

Peut-être aussi et alors, après tant de constatations et de considérations, serais-je tenté d'affirmer que la correction phonétique demeure l'un des rares domaines de l'activité humaine où *la fin justifierait les moyens* — la fin étant le perfectionnement de l'oral «prononcé» (LEBEL, 1987 a: 77-80) — parce que l'important est de parvenir au but, comme dans la «révolution systémique» de ROSNAY (1975: 124), en prenant soin toutefois d'éviter la paralysie engendrée par la programmation minutieuse et autoritaire où la participation et l'imagination n'ont plus droit de cité.

2.3 NOTIONS UTILES AU SAVOIR-FAIRE PONCTUEL

À ceux qui voient déjà l'*utilité* (1.3) et même la *nécessité* (2.3.6) de la correction phonétique et qui, alors, désirent s'y adonner, je leur confie tout de suite que, même s'il n'existe pas de recette instantanée ou magique pour tout problème, en un mot de panacée, nous possédons pourtant en correction phonétique une très bonne panoplie de trucs-remèdes qui sont d'autant plus efficaces que l'utilisateur accepte d'en acquérir le **savoir-faire**, c'est-à-dire accepte d'en apprendre la composition et le mode d'emploi. Il y faut alors du temps coloré de patience et d'ouverture d'esprit: la correction phonétique efficace est une discipline qui exige certaines notions et des périodes successives de temps pour se réaliser.

En d'autres mots, ce n'est pas en connaissant *superficiellement* quelques trucs ou recettes qu'on réussira à inciter l'apprenant à fournir l'effort nécessaire pour acquérir de nouvelles habitudes articulatoires et, ainsi, atteindre à une **nouvelle manière d'être phonétique**. C'est pourquoi, avant d'en arriver aux 7 GRANDS MOYENS de correction proprement dits, nous allons examiner certaines notions qui seraient utiles au **savoir-faire** ponctuel du correcteur.

2.3.1 L'erreur

L'erreur peut-être envisagée comme étant un écart phonique ou prosodique très circonscrit par rapport à une norme agréée: elle est alors analysée en elle-même et pour elle-même (voir par ex. les **Fiches correctives**). On peut également considérer l'erreur comme étant, globalement, *une incorrection de prononciation qui crée un malentendu de décodage lors d'une communication* qui, autrement, serait perçue comme agréable ou même tolérable par l'interlocuteur — autochtone ou étranger.

Les considérations suivantes tiennent évidemment compte du premier aspect de l'erreur (écart à la norme), mais elles portent davantage sur le deuxième aspect, soit sur la perception de l'erreur comme entrave à une communication fluide et «indigène».

2.3.1.1. Types d'erreurs

a) L'erreur *phonologique*

On définit généralement la notion de **phonème** comme étant *la plus petite unité sonore qui change la signification d'un mot*[9]. Par exemple, en remplaçant le /y/ de *dur* par un /i/, je prononcerai *dire* et j'aurai alors changé le sens du premier mot: donc je constate que /y/ et /i/ sont des phonèmes en français actuel.

Par conséquent, **l'erreur phonologique** est celle qui change le sens du mot ou de l'énoncé, et elle peut être de deux ordres. Tout d'abord, et c'est généralement celle qui nous frappe le plus, elle est *d'ordre phonique*: elle touche des sons comme les / y / et / ø / français, le «th» anglais, le «r» roulé et la «jota» espagnols..., ou bien elle concerne des phénomènes tels la chute du /ə/ caduc et les consonnes géminées du français, l'anticipation consonantique et la syllabation fermée de l'anglais, ou encore la synalèfe de l'espagnol... Ensuite, elle est *d'ordre prosodique*: soit la place de l'accent, la qualité du rythme, la direction montante ou descendante de l'intonation, chaque langue ayant ici des particularités très significatives.

b) L'erreur *allophonique*

En contrepartie du phonème, l'**allophone** est une *variation phonétique de ce phonème* ou, dit autrement, c'est la réalisation concrète d'un phonème par des gens qui le prononcent selon leur usage collectif ou individuel, c'est-à-dire avec des nuances sonores qui cependant ne modifient pas essentiellement la perception auditive de ce phonème. Ainsi le mot *bonjour* est généralement prononcé avec un [u] fermé, mais il y a des francophones qui y articulent un [U] plus ouvert sans que, pour cela, on y décode une autre formule de politesse.

---

[9] Une définition plus élaborée parlerait d'unité sonore «qui n'a pas de sens en soi» et ajouterait «d'une langue donnée, à une époque donnée et dans une région linguistique donnée».

L'**erreur allophonique** est donc celle qui, «en principe», ne change pas le sens d'un mot ou d'un énoncé et qui, à son tour, peut être de deux ordres: *d'ordre phonique*, soit toutes les variantes ouvertes/fermées, antérieures/postérieures, labialisées/non labialisées et nasalisées/non nasalisées des voyelles de toute langue, l'aspiration des /p-t-k/ anglais, l'alternance des [b - β], [d - ð] [g - ɣ] espagnols, etc.; puis *d'ordre prosodique*, comme la nature physique de l'accent, les nuances des courbes intonatives, les variations expressives de l'intonation, etc.

c) L'erreur *mixte*

On aura peut-être remarqué les mots «en principe» dans la description de l'erreur allophonique au paragraphe précédent. C'est en effet une précaution car, même s'il est facile de délimiter théoriquement l'erreur allophonique de l'erreur phonologique, il n'en est pas toujours ainsi dans le concret de la salle de classe ou de la vie quotidienne. Allons-y méthodiquement avec un exemple donné dans trois langues plutôt familières.

Le «non» catégorique du français ne sort pas toujours de la bouche anglophone et hispanophone avec un beau / ɔ̃ / parfaitement nasal: [nɔ̃]! Plutôt y entendons-nous des [no], [nɔ], [nɔ͡ʊ], [no^{n}], [nɔ̃^{n}], etc., c'est-à-dire autant de variations qui, bien que non parfaitement françaises, sont quand même décodées comme la réponse négative *non* à la question qui avait été posée. Nous sommes donc en présence d'erreurs allophoniques, car le sens n'est pas changé: aucun francophone ou francophile ne va penser que l'apprenant veut dire autre chose qu'un *non*.

Imaginons maintenant le même apprenant anglophone ou hispanophone à qui la famille d'accueil vient de servir un mets typique et très bien présenté par surcroît. Tout le monde attend son appréciation: aime-t-il ou n'aime-t-il pas? Sa réponse [sebɔ] ou [sebo^{n}-], par exemple, va laisser la famille perplexe et bizarrement souriante pendant quelques instants, car elle va se demander si leur invité a voulu leur signifier que c'était «beau» comme présentation ou «bon» au goût!

Des situations similaires se présentent en anglais pour le /θ/ qui est prononcé [t] ou [s]. Le québécois francophone , par exemple, qui prononce [t] le /θ/ de «I think» i.e. [aĩtɪŋk] commet une erreur allophonique, car aucun anglophone ne va vraiment mal interpréter cet énoncé, tandis que son cousin français ou son ami hispanophone qui prononce [s] le même /θ/ c'est-à-dire [aĩsɪŋk] commet une erreur phonologique, puisque le même anglophone pourra comprendre «I sink». Bien qu'il soit évident que les interlocuteurs anglophones feront la correction mentale nécessaire, tous ne s'exécuteront pas à la même vitesse et avec la même facilité, et il n'en demeure pas moins que nous sommes devant une erreur qui, initialement phonologique — /θ/ ≠ /t/ ou /s/ — a des conséquences tantôt ennuyeuses ou agaçantes, soit d'ordre allophonique — /θ/ > [t] —, tantôt fâcheuses ou vraiment embarrassantes, soit d'ordre strictement phonologique — /θ/ > /s/.

Du côté espagnol, un bon exemple apparemment anodin est le /r/ apical simple ou roulé prononcé à la française [ʁ]. Prononcer un [ʁ] dans *decir* ou dans *perro* est un moindre mal que dans *pájaro* et *pareja* où le [ʁ] dorso-vélaire sonore français résonnera curieusement à l'oreille hispanophone comme une sorte de jota [x] elle-même dorso-vélaire, bien qu'elle doive être sourde; et comme, en plus, il y a déjà une jota qui doit être prononcée en tant que telle dans chacun de ces deux mots, ce [ʁ] français prononcé au lieu du /r/ espagnol rendra vraisemblablement ces mots difficilement compréhensibles par une oreille hispanophone ordinaire, c'est-à-dire non avertie ou éduquée comme l'est celle du correcteur.

Voilà donc nos enseignants devant une *même erreur phonique qui, selon les circonstances situationnelles, est allophonique un moment et phonologique l'instant d'après:* c'est l'**erreur mixte** dont la délimitation théorique n'est pas facile, mais dont la rencontre est par ailleurs fréquente et crée souvent des difficultés au correcteur qui se demande alors s'il doit intervenir et dans quelle mesure.

Dans la pratique toutefois, l'**erreur mixte** peut recevoir au moins deux traitements différents:

a) L'enseignant laisse carrément de côté les erreurs qu'il interprète facilement comme étant allophoniques et il ne s'attarde immédiatement qu'à celles jugées phonologiques: dans les exemples pré-cités, il ne corrigerait immédiatement que le [ɔ] ≠ [o] de *bon* et *beau* du français, que le [s] ≠ [θ] de l'apprenant français ou hispanophone, et que le [ʁ] ≠ [r] des mots *pájaro* et *pareja* de l'espagnol;

b) ou bien, sachant par expérience ce qu'il adviendra rapidement de ces erreurs mixtes s'il ne les corrige pas à la moindre occasion, l'enseignant intervient sur-le-champ pour toute erreur précitée, avec une insistance appropriée au niveau des élèves et avec, également, les explications nécessaires si ces derniers paraissent parfois incrédules devant les exigences du maître.

En d'autres termes: on a le choix d'intervenir que lorsque l'erreur change ponctuellement la signification du mot ou de l'énoncé, ou d'intervenir tout de suite — bien qu'à des degrés divers d'exigence — quand on juge que ce travail immédiat et gradué aidera d'autant à corriger la réelle erreur phonologique qui ne tardera pas à surgir de toute évidence.

2.3.1.2 Attitudes correctives

Devant l'erreur, au moins deux hypothèses d'intervention ou attitudes correctives sont possibles:

a) *L'attitude attentiste:* au risque de caricaturer, je dirais que c'est celle qui ne veut d'aucune façon brimer l'apprenant dans sa spontanéité, qui choisit de laisser ce dernier commettre ses erreurs — quasiment de quelqu'ordre que ce soit — pourvu qu'il parle, qu'il s'exprime, qu'il essaie de communiquer. Demain prendra soin de lui-même; il y aura, pense-t-on, comme un phénomène d'osmose entre les modèles proposés et les productions erronées. Comme si l'être humain avait la capacité de changer ou de se perfectionner rapidement sans réellement décider de changer ou sans choisir de réaliser un effort dans cette perspective, avec ou sans l'éclairage d'un conseiller.

b) *l'attitude active et intégrante:* c'est celle qui, devant les systèmes phonique (fermé) et prosodique (quasi fermé) d'une langue, croit et fait en sorte qu'il vaille la peine d'investir du temps en classe et hors-classe (travail personnel) afin de bien mettre en place, dès le début, ces systèmes de la langue parlée, dans le but d'en faciliter l'intégration et de les stabiliser jusqu'à la zone dite d'irréversibilité (2.3.3).

2.3.1.3 Seuil de tolérance

Face à l'erreur, le seuil de tolérance d'un professeur de L2 peut fluctuer, même et surtout inconsciemment, selon au moins les trois paramètres suivants: les *individus* eux-mêmes, l'*attitude culturelle* générale et les *aires phonologiques*.

a) Les *individus* impliqués dans la relation enseignant-apprenant. Nous connaissons tous de ces professeurs et de ces élèves qui sont d'autant plus exigeants pour les autres qu'ils le sont extrêmement pour eux-mêmes. Leur perfectionnisme n'a de borne que le temps et leur énergie. Un collègue a déjà parlé un jour d'un perfectionnisme inquiet... et inquiétant! Par ailleurs, à l'autre extrémité, nous connaissons aussi, hélas!, d'une part ce type d'enseignants dont la connaissance insuffisante ne leur permet pas d'exiger beaucoup au niveau de la qualité et, d'autre part, en face d'eux ce genre d'apprenants qui ne demanderont jamais rien de plus que ce qu'ils peuvent réaliser entre le début et la fin d'une période de cours.

b) *L'attitude culturelle*, devant la norme, est très différente d'une langue à l'autre et d'un pays à l'autre où se parle une même langue. Par exemple, il est de constat commun que la langue française est très exigeante vis-à-vis la norme parlée, alors que l'anglaise a, de fait, une mentalité normative plus ouverte, plus réceptive aux variations régionales, et que, finalement, toujours face aux variations régionales les langues espagnole et portugaise ont une tolérance qui semble parfois très grande, sinon excessive à d'aucuns.

Par ailleurs, à l'intérieur de chacune des aires linguistiques propres à ces quatre langues parlées dans les Amériques, la France est, à certains égards, plus stricte que de nombreux pays francophones — à tout le moins que le Québec — devant la norme de la prononciation dite «standard» ou de cet être de raison qu'on nomme le «français international», puis l'Angleterre l'est davantage que les États-Unis d'Amérique, ensuite l'Espagne l'est sans contredit plus que la plupart des pays hispanophones latino-américains et, finalement, le Portugal l'est sans nul doute plus que le Brésil.

Pour illustrer partiellement ces affirmations, je citerai deux propos en commençant par ceux de GALAZZI-MATASCI & PEDOYA (1983: 39): «Mettons-nous à l'écoute des apprenants qui se plaignent, entre autres choses, de l'impatience manifestée par les Français devant une prononciation déformée de leur langue. Constatons sans fausse honte que les Français supportent difficilement les «accents» étrangers et ne font aucun effort pour communiquer ou répondre à une question si celle-ci est mal prononcée.» Puis c'est PESTRE de ALMEIDA (1989:13) qui déclare sans ambages: «En comparaison, je n'ai jamais vu un Brésilien *corriger* le portugais, pour estropié qu'il soit, d'un étranger ni surtout d'un collègue étranger, enseignant de portugais.»

c) *Les aires phonologiques:* une aire phonologique est cet espace articulatoire restreint que peut utiliser un locuteur pour prononcer un son donné, afin que celui-ci soit décodé en tant que tel et non pas comme le son immédiatement voisin ou plus ou moins éloigné. (Voir fig.4)

Aussi chaque langue présente-t-elle autant d'aires phonologiques qu'elle possède de phonèmes. Ceci amène une première constatation: les aires phonologiques sont plus ou moins nombreuses selon les langues. Par exemple, le français et l'anglais nord-américain, qui ont chacun un système vocalique quantitativement élevé (tous deux ont un système maximal de 16 phonèmes vocaliques), ont conséquemment des aires phonologiques plus nombreuses que l'espagnol qui possède cinq phonèmes vocaliques ou que l'arabe avec ses trois phonèmes vocaliques /i - u - a/.

En outre, étant donné qu'à toutes fins utiles l'espace intra-buccal utilisé pour la prononciation est quasi identique pour chaque être humain, il se dégage une deuxième constatation: à savoir que plus une langue a de phonèmes, moins grandes sont ses aires phonologiques et, en contrepartie, moins une langue a de phonèmes, plus ses aires phonologiques ont tendance à être étendues.

Il en découle que les langues riches en phonèmes vocaliques (donc aux nombreuses aires phonologiques) se doivent de réduire au maximum la **zone d'interférence** entre chaque aire phonologique, car les interlocuteurs de ces langues arriveraient difficilement à se comprendre. En français, par exemple, on ne peut indûment prononcer un /e/ tout près ou dans la zone d'un /ɛ/ si on ne veut pas créer un malaise avec des paires de mots du type *j'aurai / j'aurais*, *blé / Blais*. Il en est de même avec les /a/ et /ɑ/ de *patte* et *pâte*, etc., dans les communautés linguistiques francophones comme le Québec où cette distinction est très vivante. Par conséquent, toute langue riche en phonèmes comme le français ou l'anglais possède de nombreuses zones d'interférence ayant tendance à être plutôt grandes (fig. 4), ce qui exige en contrepartie une articulation (un lieu d'articulation) habituellement très précise.

Par ailleurs, une langue comme l'espagnol peut se permettre pour chacun de ses phonèmes vocaliques, peu nombreux, une zone articulatoire plus vaste, ce qui n'est pas pour autant moins précis dans ce système phonique même. Toutefois, et c'est là que le bât blesse, toutes choses étant égales par ailleurs, un hispanophone aura plus de difficulté à s'ajuster aux petites aires phonologiques du français et de l'anglais, par exemple, qu'un francophone ou qu'un anglophone en aura à maîtriser les quelques grandes aires phonologiques de l'espagnol. (fig. 4)

En conclusion, les zones d'interférence phonologique sont plus nombreuses et paraissent plus vastes et plus difficiles à maîtriser, pour un apprenant du type hispanophone qui va vers une langue numériquement riche en

phonèmes comme le français et l'anglais, qu'elles ne le sont pour le locuteur qui va vers une langue numériquement plus réduite en phonèmes que la sienne: exemples du francophone et de l'anglophone qui vont vers l'espagnol. Ainsi et conséquemment, **aux grandes aires phonologiques — comme celles de l'espagnol — correspondent généralement de petites zones d'interférence, et aux petites aires phonologiques — comme celles du français et de l'anglais — correspondent de nombreuses et grandes zones d'interférence.**

FRANÇAIS *ESPAGNOL*

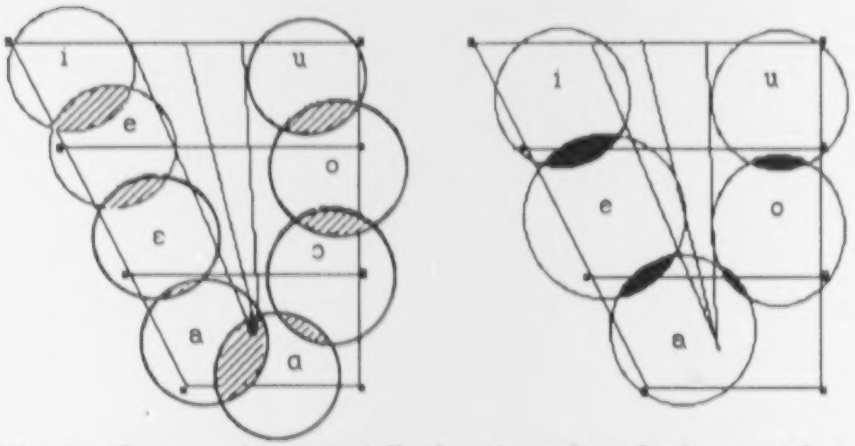


Fig. 4 - Comparaison partielle des aires phonologiques et des zones d'interférence du français et de l'espagnol.

Chaque cercle représente l'aire phonologique du son indiqué. Les parties hachurées et noircies de deux cercles contigus sont les zones d'interférence. Les 8 points noirs sur chaque trapèze vocalique représentent les voyelles cardinales selon le système de Daniel Jones (LEBEL, 1984) et les aires sont dessinées à partir de diverses données dont celles, numériques, de DELATTRE (1965 a: 47-52).

2.3.2. Zone d'irréversibilité et auto-correction active

Comme on l'a déjà vu, le système phonologique (sons et prosodie) est un système à toute fin pratique fermé: il est de

toute façon extrêmement plus fermé que ceux de la grammaire et du lexique. Il en découle inévitablement que la *phonétique*[10] pratique et courante d'une langue est restreinte et qu'elle devrait être acquise et maîtrisée plus rapidement et plus facilement que la morphosyntaxe (grammaire) et le lexique.

Et de fait, quand on regarde le *processus d'intégration des principales composantes de la langue seconde*, l'expérience montre qu'il faut au mieux 30 heures et, au pire, 90 heures de travail phonétique pour mettre en place, intégrer et stabiliser, dans la langue parlée de l'apprenant, la *phonétique* de cette L2. C'est le temps nécessaire, habituellement, pour atteindre la ZONE D'IRRÉVERSIBILITÉ, soit ce «niveau de connaissance active, niveau de non-retour assurant une autonomie relative et que l'on est capable de retrouver en un temps relativement réduit.» (RENARD, 1976: 69; 1979: 106)

Puis, lors du processus d'acquisition de cette phonétique, c'est-à-dire lors du perfectionnement progressif de la prononciation de tous ses éléments, il y a aussi atteinte graduelle de ce niveau ou de cette aptitude qu'est l'AUTO-CORRECTION ACTIVE, à savoir cette conscience que l'on a en commettant l'erreur — ou peu après — de ce qui ne va pas et, surtout, des moyens à prendre pour y remédier. Évidemment, rien n'est encore parfait et, même, rien n'a à être parfait à moins que ne le désire profondément l'apprenant; mais il possède du moins l'outil pour parvenir à ses fins s'il continue son apprentissage et s'il y investit un temps de correction.

2.3.3 La production orale

Devant l'arbre aux milliers de ramifications feuillues et sans cesse croissantes que m'apparaît être la langue parlée, la prononciation est le tronc auquel se greffe toute communication orale. Pour moi, alors, autant la production

---

[10] Par usage, je recouvre à l'aide de ce mot les sons, les phénomènes combinatoires, les accents, le rythme et les intonations qu'utilise habituellement une communauté linguistique donnée.

que la compréhension sont fondamentales dans la compétence à communiquer oralement. (Voir FELDMAN, 1984).

2.3.3.1 Nécessité de la prononciation

L'insistance légitime et nécessaire que l'on a mise sur la compréhension orale, ces dernières années (comme, par exemple, dans l'approche communicative), a amené toutefois bien des gens à mettre malencontreusement une sourdine à la production qui passe inévitablement par la prononciation. Pourtant, répétons-le, ce n'est qu'une trentaine de sons — avec la dizaine de phénomènes phonétiques importants que leur combinatoire génère — et quelques 3 à 5 éléments prosodiques fondamentaux qui constituent la base matérielle de la langue parlée, c'est-à-dire qui permettent en somme à quiconque d'exprimer verbalement les dizaines de milliers de mots et de structures de la langue parlée (comme le français, l'anglais, l'espagnol, le portugais...).

«Chaque langue apparaît logiquement comme le résultat d'une association intérieure entre une forme (des sons organisés) et un contenu (des sens organisés)». (BIBEAU, 1986: 259). Il est donc ahurissant de constater à quel point, encore aujourd'hui, on néglige la prononciation, à savoir la correction phonétique ou, si on veut, le travail phonétique. «En effet, comment concilier l'exigence de la communication minimale avec l'absence d'enseignement du système sonore de la langue alors que c'est par ce dernier que le message oral est transmis.» (LEBLANC, 1986: 20)

Il ne faut pas oublier non plus que les attitudes que sont celles d'écouter et de comprendre oralement n'amèneront jamais à elles seules à faire s'exprimer les très timides ou ceux dont la mémoire auditive (voir 3.1) est peu ou pas développée. En outre, la pratique de la classe démontre facilement que l'apprenant qui parle et qui a le souci d'une prononciation **agréable** et **efficace** est obligé, ipso facto, d'écouter plus attentivement. Or sans vouloir relancer le débat, à savoir si on doit **écouter/comprendre** avant de **produire/prononcer** — l'éternelle querelle de l'oeuf et de la poule —, il semble plus stimulant pour les apprenants en général de leur procurer de

nombreuses occasions de parler plutôt que d'insister indûment sur une compréhension orale trop longtemps passive[11].

Par ailleurs, il faut se garder de l'excès contraire qui, dans le passé, a fait tellement de tort à l'enseignement de la prononciation tant au niveau de la **production** que du **décodage**, soit de considérer la correction phonétique comme une fin en soi. On ne fait pas mieux prononcer pour mieux prononcer et pour relever les erreurs: on corrige, on **travaille** la prononciation pour tenter d'obtenir une meilleure communication et pour susciter un plus grand plaisir à communiquer oralement, tant du côté **émetteur/locuteur** que du côté **récepteur/auditeur**. «Outre le fait qu'une bonne prononciation garantit une bonne communication, elle est un facteur de motivation à l'expression non négligeable dans le processus d'apprentissage d'une langue.» (CALLAMAN & PEDOYA, 1984: 56) (Voir aussi LEBEL, 1986: 2.1 et 1987 a, b)

2.3.3.2. Modification du crible phonologique

On se plaît beaucoup à penser que l'apprentissage de l'acte de communication est un apprentissage global. Ne serait-ce pas plutôt et tout simplement une question de perception, de vision de la réalité? Si tout ensemble est formé de parties, je reste profondément convaincu que l'apprentissage d'une certaine maîtrise de la prononciation fait partie intégrante de l'apprentissage global de l'acte de communication.

De toute façon, qu'on soit partisan de l'écoute ou de la production orale, quand l'apprenant parle il doit choisir et produire des sons, et ces sons doivent former un **ensemble agréable** (1.3.2) pour l'interlocuteur. Par ailleurs, on connaît bien maintenant les difficultés provoquées par la rencontre de deux systèmes phonologiques et, j'ajouterai, phonétiques.

---

[11] Il est facile de deviner ici que je ne suis en rien partisan de ceux qui, par ailleurs, enseignent une langue seconde en s'appuyant fondamentalement et quasi uniquement sur la compréhension et la production écrites.

Pourtant, on oublie encore trop ce *crible phonologique*[12] tant au niveau prosodique que phonique. Et l'osmose, l'interpénétration, l'imprégnation seule — autant de mots pour désigner le même phénomène — n'arrivera pas à modifier substantiellement ce crible chez la majorité des étudiants.

Il faut donc une intervention au niveau de la **perception/prononciation** avant que les erreurs ne s'installent et ne se stabilisent jusqu'à la quasi **zone d'irréversibilité** (2.3.2), bien qu'évidemment «mieux vaut tard que jamais». Toutefois, il serait tellement plus simple et plus efficace «plus tôt que plus tard», quand on sait que toute tentative de changement à un comportement humain bien ancré crée un choc, une réaction, qui nécessite une période d'adaptation; celle-ci sera d'autant plus courte et aisée s'il se trouve un guide qui suggère un itinéraire ou, si on préfère, s'il y a un conseiller pour proposer et effectuer en quelque sorte un traitement curatif.

---

12 L'image bien connue des cribles phonologiques est due à Nicolas Troubetzkoy dans sa célèbre étude de 1928. Voici l'extrait où il en parle pour la première fois:
«Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais, en outre, le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de la langue maternelle. Mais, s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le «crible phonologique» de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologique inexacte, puisqu'on les fait passser par le «crible phonologique» de sa propre langue (1964: 54-67).

2.4. LES INTERROGATIONS-CLEF EN CORRECTION PHONÉTIQUE PONCTUELLE: QUOI, QUAND, COMMENT

2.4.1. Quoi corriger?

La réponse dépend et de l'enseignant et de l'apprenant, à savoir du type de communication que les deux membres de l'équipe désirent établir et obtenir à la fin de leur contrat enseignement/apprentissage, lequel contrat à son tour varie tellement en durée — de 30 heures à 300 heures par trimestre de 15 semaines — selon les individus apprenants (enfants, adolescents, adultes), selon la taille des groupes (du cours privé des gens d'affaires au groupe idéal de 10 à 16, sans insister outre mesure sur les groupes, hélas désastreux, de plus de 25 élèves à la fois) et selon les institutions d'enseignement (public ou privé et de niveau élémentaire à universitaire).

En premier lieu, donc, il y a le contrat de l'acquisition d'une communication purement *élémentaire* qui permet à l'apprenant de satisfaire ses besoins impérieux sans vraiment tenir compte de son interlocuteur autochtone — on pourrait même ajouter envers et contre lui — comme demander son chemin au coin d'une rue, acheter un billet à la gare ou un souvenir dans une boutique, demander de la monnaie pour téléphoner... Ce niveau de communication peut être satisfaisant pour l'apprenant, mais il devient vite désagréable pour l'interlocuteur après quelques moments d'effort d'un décodage laborieux.

Un second niveau d'objectif de communication est celui où l'apprenant exprime tous ses besoins, même les plus secondaires, et engage des conversations d'ordre général ou spécifique comme il le fait couramment dans sa langue maternelle. Cette communication deviendra alors éminemment *satisfaisante* et *agréable* tant pour le locuteur apprenant que pour l'interlocuteur autochtone, dans la mesure où certains éléments de PHONÉTIQUE seront maîtrisés et intégrés, surtout ceux qui, simultanément, sont **caractéristiques** du français parlé et ont un **indice de fréquence**

d'apparition proportionnellement élevé — comme les /ʁ/, /l/, /s ≠ z/, /e ≠ ɛ/, /y/ et le /ə/ caduc (voir fig. 5).

En outre, nous avons déjà vu, en 1.3.2 pour le français, un certain nombre d'éléments jugés *intéressants* ou *nécessaires* dans la perspective d'apprenants désireux de maîtriser un peu plus que l'abc requis pour acheter de l'aspirine. Je ne fais donc qu'en répéter ici le résumé:

A) un **rythme** plutôt *égal* et *doux* où l'**accent** tombe sur la *dernière syllabe* d'une idée;

B) les deux **mouvements intonatifs** fondamentaux avec, autant que possible, la spécificité *convexe* de leur courbe;

C) le **système vocalique** dit *agréable* relié à son indice de fréquence d'apparition (voir fig. 5);

D) le **système consonantique** dans son ensemble, mais en insistant sur les principales difficultés dues à *l'origine linguistique* de l'apprenant et à leur *fréquence d'apparition* (voir fig. 5).

On trouvera dans mon ouvrage **FICHES CORRECTIVES DES SONS DU FRANÇAIS** un exposé systématique et spécifique de tous ces grands éléments prosodiques et phoniques dans leurs nombreuses constituantes *atomisées* selon l'optique d'apprenants anglophones, hispanophones, lusophones ou autres. Toutefois, quelle que soit la correction choisie, cela présuppose qu'on aura déjà opté pour le *quoi corriger* dans le cadre d'une communication soit «primaire», soit «agréable», soit «maximale» (1.3.2); il y aura déjà eu une première sélection des phénomènes prosodiques et phonétiques entrant dans le contrat enseignement/apprentissage.

Pour l'instant, j'expliciterai ici succintement le **système consonantique** qui est, dans le concret de la classe, plus complexe comparé au choix des voyelles à travailler selon la L1 de l'apprenant. Voici quelques exemples où il est conseillé de corriger tout de suite ou le plus vite possible:

/ʁ/ et /l/ [13]

- si l'anglophone les prononce tellement sombres et graves/ʁ , ɬ / que la **coloration** (voir les **Fiches correctives**, 3.2) qu'elles donnent aux voyelles contiguës rend ces dernières méconnaissables comme dans *Il est deux heures*;

- si l'asiatique ne fait aucune distinction entre *il est malin ≠ marin, ne lis ≠ ris pas*;

/ʃ/ ≠ /ʒ/ [14]

- si dans l'ordre décroissant, l'hispanophone, l'anglophone, l'asiatique, ne distingue ni à l'écoute ni à la production les *cieux* des *yeux* ou *ils sont* de *ils ont*;

/ʃ/ ≠ /ʂ/ [14]

- si *le chien* > [ləsjɛ̃] , ou *chez* > [se], car l'impression bizarre et déplaisante de zézaiement produit en outre un recul physique chez l'interlocuteur déjà en mal de décodage;

/b/ ≠ /v/ [15]

- si l'hispanophone et le japonais ne discriminent pas auditivement et ne produisent pas articulatoirement un *avis* distinct d'un *habit* et des *cubes* de glace différents des *cuves*...

Les problèmes déconcertants de décodage, donc d'incompréhension, sont faciles à imaginer. Il en est de même avec tous les autres sons français: l'exigence de l'apprenant et celle de l'enseignant vis-à-vis *l'efficacité* et *l'agrément* de la communication sont le barême du choix et du

[13] Les deux consonnes les plus fréquentes selon la fig. 5.

[14] /S/ est la 3e consonne la plus fréquente et, par le fait même, amène dans son sillage la consonne impliquée dans l'opposition phonologique correspondante.

[15] La somme des indices d'apparition des deux membres de l'opposition /b ≠ v/ rend, en pratique, cette oppositon très fréquente, soit 4,08%, ce qui la situe entre les 5e et 6e rangs des consonnes (le tout étant basé sur les données fournies par WIOLAND (1972) qui est, finalement, mon point de comparaison dans cette étude).

degré de travail/correction phonétique. Le respect du contrat initial passé entre eux et l'exigence que cela implique doit être constamment présent quand vient le choix du *quoi* de toute activité corrective.

2.4.2. Quand corriger?

Bien qu'il soit relativement aisé de déterminer le niveau de connaissance d'un candidat à l'aide de tests, il n'est pas aussi aisé de qualifier ce même niveau. La division en niveaux *élémentaire*, *intermédiaire* et *avancé* est mondialement connue et utilisée, mais on aime bien ici et là y introduire des subdivisions du type I, II, et, là encore, on aura des «vrais» et des «faux» débutants tout comme, sur le même modèle, on rencontrera aussi de «vrais» et «faux» intermédiaires.

VOYELLES

SONS	LAFON (1961)		DELATTRE (1965)		CALVET (1966)		WIOLAND (1972)	
	%	rang	%	rang	%	rang	%	rang
i	5,6	3e	5,23	3e	5,08	4e	5,08	4e
e	6,5	2e	8,14	1er	5,28	3e	5,28	3e
ɛ	5,3	4e	2,83	6e	5,55	2e	5,55	2e
a	8,1	1er	7,04	2e	8,10	1er	8,11	1er
ɑ	0,2	16e	0,01	16e	0,05	16e	0,05	16e
ɔ	1,5	11e	2,13	8e	1,28	11e	1,28	11e
o	1,7	10e	1,10	11e	1,97	10e	1,97	10e
u	2,7	7e	2,70	7e	2,62	7e	2,62	7e
y	2,0	8e	1,98	9e	2,01	9e	2,01	9e
ø	0,6	13e	0,72	14e	0,51	14e	0,51	14e
œ	0,3	15e	0,76	13e	0,39	15e	0,44	15e
ə	4,9	5e	3,21	4e	2,99	6e	3,39	5e
ã	3,3	6e	3,20	5e	3,21	5e	3,21	6e
ɔ̃	2,0	9e	1,62	10e	2,27	8e	2,27	8e
ɛ̃	1,4	12e	1,03	12e	1,18	12e	1,16	12e
œ̃	0,5	14e	0,44	15e	0,54	13e	0,54	13e
Total	46,6%	16 voy.	42,14%	16 voy.	43,03%	16 voy.	43,47%	16 voy.

Fig. 5a - Tableau de la comparaison des indices de fréquence d'apparition des sons du français (exprimée en pourcentage et en rang)

CONSONNES

SONS	LAFON (1961)		DELATTRE (1965)		CALVET (1966)		WIOLAND (1972)	
	%	*rang*	%	*rang*	%	*rang*	%	*rang*
p	4,3	6e	4,60	5e	3,88	7e	3,88	7e
b	1,2	14e	1,31	16e	1,08	15e	1,08	15e
m	3,4	8e	3,46	8e	3,91	6e	3,91	6e
f	1,3	13e	1,48	13e	1,38	14e	1,38	14e
v	2,4	10e	2,57	10e	3,00	10e	3,00	10e
t	4,5	5e	5,59	3e	5,39	4e	5,39	4e
d	3,5	7e	4,18	6e	4,24	5e	4,24	5e
n	2,8	9e	3,02	9e	3,09	9e	3,09	9e
s	5,8	3e	5,06	4e	5,75	3e	5,75	3e
z	0,6	17e	1,35	14e	1,55	13e	1,55	13e
ʃ	0,5	18e	0,57	18e	0,61	17e	0,61	17e
ʒ	1,7	11e	1,67	12e	1,57	12e	1,57	12e
ɲ	0,1	20e	0,15	20e	0,14	20e	0,14	20e
k	4,5	4e	3,67	7e	3,75	8e	3,75	8e
g	0,3	19e	0,65	17e	0,56	18e	0,56	18e
r	6,9	1re	8,67	1re	7,57	1re	7,58	1re
l	6,8	2e	6,14	2e	5,88	2e	5,89	2e
j	1,5	12e	1,86	11e	1,76	11e	1,76	11e
ɥ	0,7	16e	0,49	19e	0,37	19e	0,37	19e
w	0,9	15e	1,33	15e	1,03	16e	1,03	16e
Total	53,7%	20 cons.	57,82%	20 cons.	56,40%	20 cons.	56,53%	20 cons.

Fig. 5b - Tableau de la comparaison des indices de fréquence d'apparition des sons du français (exprimée en pourcentage et en rang)

Consonnes	%	Rang	Voyelles	%
ʀ	7,8	1		
		2	a	7,6
l	6,2	3		
s	5,8	4		
		5	ɛ	5,6
		6	e	5,4
t	5,3	7	i	5,3
d	4,3	9		
p	4,0	10		
k	4,0	10		
m	3,6	12		
		13	ɔ	3,4
		13	ɑ̃	3,4
n	2,9	15		
v	2,7	16		
		17	u	2,5
		18	ɔ̃	2,1
		18	y	2,1
		20	o	1,9
j	1,8	21		
ʒ	1,5	22		
z	1,5	22		
f	1,4	24		
		25	ɔ	1,3
		26	ɛ̃	1,2
b	1,1	27		
w	1,0	28		
ʃ	0,6	29	ø	0,6
g	0,6	29		
		32	œ	0,5
		32	œ̃	0,5
ɥ	0,3	34		
ɲ	0,1	35	ŋ	0,1
		56,5		43,5

Fig. 6 - Tableau récapulatif des indices de fréquence d'apparition des sons du français

d'après WIOLAND (1972), qui se base sur 154.631 occurrences

C'est ainsi qu'avec les apprenants de niveau *élémentaire*, qu'ils soient de «vrais» ou de «faux» débutants donc, et lorsqu'on leur fait répéter un segment ou un énoncé complet, on reprendra sur le champ — et aussi souvent que cela sera nécessaire durant la période de temps consacrée au contrat — tout apprenant dont la compréhension serait difficile ou désagréable pour l'enseignant. Si c'est durant un exercice d'expression spontanée, on laissera momentanément parler pour ne pas brimer quiconque, mais on fera le point tout de suite après et on exigera en outre la reproduction des éléments défectueux.

Dans les deux circonstances, cependant, cela n'implique pas que l'apprenant pourra intégrer immédiatement la correction proposée, mais il prendra au moins une certaine *conscience* du point où porter attention et où, éventuellement, fournir un effort accru.

Il est évident qu'en plus de ces interventions sporadiques et ponctuelles, il y a la période privilégiée de travail/correction phonétique qui permet au correcteur de systématiser la prononciation désirée à l'aide d'exercices gradués et motivants de prononciation: ce travail, expliqué et mis progressivement en place en classe, est préférablement exécuté dans un laboratoire de langues. Dans cette dernière perspective, les possibilités sont très grandes, mais il n'est nullement question d'imposer de carcan: on ne peut agir qu'avec les ressources humaines et matérielles de l'endroit où chacun enseigne!

Avec les apprenants de niveau *intermédiaire* («vrais» et «faux») et *avancé*, comme il n'est pas rare qu'il y ait plus d'un enseignant pour le même groupe et comme, d'autre part, je prône une intervention ponctuelle, à savoir atomisée et systématisée, je suggère **au moins** une période privilégiée de travail/correction phonétique sur six, alternativement en salle de classe et au laboratoire de langues. Si le contrat d'enseignement/apprentissage est intensif, soit par exemple de l'ordre de 15 à 20 heures/semaine, il est alors clair que les 2 à 5 heures/semaine de correction phonétique — tant par leur haute fréquence et régularité que par leur systématisation intense — donneront généralement un résultat plus efficace et

durable qu'un travail extensif, c'est-à-dire échelonné sur une plus longue période de temps et entrecoupé de nombreuses autres activités: ainsi est dans l'ensemble le comportement humain de l'adolescent/adulte actuel dans son apprentissage.

2.4.3. Comment corriger?

Étant donné que les moyens de correction proprement dits et leurs recettes sont nombreux et que leur description nuancée fait appel à diverses notions phonétiques dont le développement exige beaucoup d'espace, ces éléments ont été regroupés dans le chapitre 3. Je ferai plutôt part ici de quelques remarques et conseils qu'a suggérés une expérience commune à plusieurs d'entre nous au cours des dernières années.

2.4.3.1 Variation du menu

Quel que soit l'activité ou le type d'exercices, quel que soit l'endroit ou la durée des interventions correctives, il est sain physiquement et mentalement, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant, de *varier le menu*.

Il est évident que la langue française (ou toute autre langue) sera toujours sensiblement la même avec son nombre quasi fermé d'éléments phonétiques. Aussi, que le /ø/ doive toujours être un /ø/ distinct des /e/, il n'est interdit à personne d'en varier les exercices... Non plus, est-il interdit à personne d'incorporer à ces exercices des activités reliées à d'autres phénomènes plus faciles ou plus difficiles, ou carrément différents. On peut ainsi corriger le /ø/ tout en travaillant le rythme, les intonations, la liaison, l'enchaînement consonantique, etc.

La psycho-pédagogie incite fortement à développer la motivation de l'apprenant et la *variation du menu* en constitue un excellent moyen à prix modique, surtout quand on se donne la peine de créer des *menus du jour* appropriés et simples. (Voir fig. 7)

2.4.3.2. Exercices de prononciation

Voici la description de ce qu'on pourrait appeler les exercices *traditionnels*. Les **Exercices de conditionnement phonétique** (à venir) nous en feront connaître d'autres facettes, mais ils en sont parfois une variante et il est alors utile d'en connaître les «prédécesseurs» et de savoir les utiliser.

A) **Répétition**: on demande à l'apprenant de prononcer après le modèle le son dans un mot ou dans un bref groupe de mots. Viennent ensuite deux courts groupes rythmiques où le son à corriger de la L2 est, à l'occasion, opposé au son le plus proche de la L1 ou, plus fréquemment, au son qui lui est habituellement substitué par erreur.

Prenons comme exemple la semi-consonne /ɥ/:

«lui; c'est avec lui.»
«Louis est avec lui.»

B) **Substitution**: on utilise par après des exercices de substitution qui ont, entre autres avantages, celui de tester à nouveau et de développer la discrimination auditive (3.1) de l'apprenant et de rappeler à ce dernier, si cela était encore nécessaire, qu'elle lui est essentielle. Dans les mots/groupes de mots suivants, on doit *remplacer* l'unique consonne ou la dernière consonne par la consonne /b/:

«un vin > un bain»
«il a vu > il a bu»
«à voir > à boire»

C) **Transformation**: les exercices de transformation que l'on emploie ensuite se révèlent par expérience d'une grande utilité, car ils obligent l'apprenant à penser à autre chose qu'au problème qui le confronte, à réaliser d'autres opérations mentales comme, par exemple, la substitution de plusieurs mots, l'inversion grammaticale, le changement de l'intonation et du rythme, ce qui en fin de compte plonge l'apprenant dans un contexte psychique et émotif plus près de celui de la réalité quotidienne. En

résumé, il doit penser à autre chose qu'à prononcer un son isolé: il doit dire quelque chose d'intelligible en trouvant lui-même des mots et en leur donnant, en plus d'une syntaxe normale, une mélodie française.

C'est une lapalissade de dire qu'au début la plupart des apprenants achoppent lors de la prononciation du son en question et qu'ils prennent conscience ainsi de la nécessité d'un travail supplémentaire hors classe et en laboratoire de langues.

Exemple 1: ajoutez la consonne /ʁ/ après la dernière voyelle:

«cou - cour; il dit - ils dirent».

Exemple 2: modifiez, selon le modèle, en donnant à la phrase l'intonation appropriée tout en surveillant la consonne /ʁ/:

«Où vais-je le mettre? (sur le mur)

R.: Mets-le sur le mur.» ↘

On comprendra aisément qu'il ne s'agit ici que d'un échantillon d'exercices de transformation et que ceux-ci varient énormément en fonction du phénomène/son à corriger.

D) **Phrases**: l'étape suivante est l'emploi de phrases détachées, assez simples, du type conversationnel, sans pour autant éviter ce qui est parfois littéraire, mais sans y accumuler exagérément les difficultés, afin que ces phrases ne deviennent pas un cauchemar pour l'apprenant. À l'occasion, toutefois, et pour s'amuser, on pourra suggérer quelques phrases «*décroche-mâchoires*»[16]. Ce sera à tout le moins une variation du menu!

[16] Traduction proposée par le **Comité linguistique de la Société Radio-Canada** pour l'expression «tongue-twister». «Casse-langue» et «tord-bouche» sont deux autres propositions du même comité. Cf. fiche terminologique nº 292, 1971, Radio-Canada.

Exemples : pour la voyelle /ã /

«C'est à lui cet enfant.»
«Il en vend de temps en temps.»

E) **Textes**: surtout avec des groupes de niveau intermédiaire et avancé, on terminera par exemple une séance de laboratoire de langues par l'enregistrement d'un texte continu du genre journalistique (journaux, revues...) ou plus littéraire (essais, romans...). Comme il apparaît que la lecture d'un texte continu convient mieux au laboratoire — pour un travail personnel subséquent avec la cassette enregistrée —, on ne devrait pas trop y consacrer de temps en classe si ce n'est pour en expliquer les difficultés à surveiller.

2.4.3.3 Séances d'enregistrement

En laboratoire de langues et lors de périodes de travail réel de quarante-cinq minutes, on procède à l'enregistrement des exercices de prononciation — à partir de bandes pré-enregistrées ou en direct — généralement en trois phases (quelquefois deux, mais jamais plus de trois).

Phase I

La première étape de cette phase consiste à enregistrer de cinq à six minutes d'exercices du genre de ceux décrits en 2.4.3.2 A) et B) dont certains ont été, bien entendu, travaillés en classe et dont d'autres, bien que du même genre, sont nouveaux. La voix du maître (du modèle) est alors imprimée de façon indélébile sur le ruban de l'élève pour qui c'est l'occasion de prononcer une première fois, de se «faire la voix» en quelque sorte. On lui déconseillera cependant d'écouter ce premier essai où les incorrections sont souvent trop nombreuses.

À la deuxième étape, on exige qu'il répète immédiatement ces mêmes exercices et ce n'est qu'alors, après cette seconde performance, que l'apprenant s'écoute et compare ses réalisations sonores à celles du modèle et qu'il les répétera

(troisième étape) s'il constate des incorrections. La deuxième étape est le moment où l'apprenant doit encore plus qu'auparavant faire appel *consciemment* et *systématiquement* à sa capacité de **discrimination auditive** et d'**auto-correction**.

C'est aux deuxième et troisième étapes que le correcteur intervient privément pour encourager et féliciter, pour souligner une imperfection que l'apprenant a laissé passer par inattention ou par incapacité de discrimination auditive et, finalement, pour aider l'apprenant à corriger cette imperfection s'il n'y arrive pas seul. C'est à ce moment précis que le correcteur — tout comme il a pu le faire en classe — sort sa *panoplie de moyens de correction*.

Phase II

Tout comme à la précédente, on procède en premier lieu à l'enregistrement d'environ cinq minutes d'exercices de transformation (2.4.3.2. C) ou d'un type dont la difficulté est plus grande et plus complexe que celle des exercices de la phase I. L'effort d'attention exigé de l'apprenant est ici très intense et dans la même mesure se doit d'être la vigilance du correcteur.

Si, lors de cette *phase II*, le phénomène phonique ou prosodique spécifiquement visé est plutôt bien maîtrisé, on peut alors insister sur des éléments travaillés antérieurement et non encore suffisamment maîtrisés par tel ou tel apprenant, ceci afin d'éviter que ce dernier ne s'ennuie et ne se désintéresse de l'exercice.

En résumé cette *phase II*, dont la démarche est similaire à celle de la phase I, en diffère surtout par des exercices dont le contenu est supérieur en difficultés et dont la procédure d'exécution est plus complexe.

Phase III

Quand elle a lieu, elle peut consister en la réalisation de jeux linguistiques, en la lecture de diverses phrases détachées ou d'un bref texte continu.

À l'aide d'un extrait de *La chèvre de Monsieur Séguin*, on trouvera ci-après la description d'un procédé courant de lecture[17]. Les groupes rythmiques sont délimités par un, deux ou trois astérisques correspondants aux étapes: 1) un seul groupe rythmique (*) ou (**) ou (***); 2) deux ou trois groupes rythmiques, ou groupes de souffle (**) ou (***); 3) la phrase entière (***). L'apprenant prononce chaque phrase trois fois, mais en trois étapes distinctes, bien qu'on puisse éliminer la première étape avec ceux qui sont déjà rompus à la technique ou, encore, qui sont très avancés.

*«Tout à coup, * le vent fraîchit. ** La montagne* devint violette. *** «Déjà», * dit la petite chèvre, ** et elle s'arrêta * fort étonnée... *** Le clos de M. Séguin ** disparaissait * dans le brouillard. *** Elle écouta * les clochettes * d'un troupeau. *** Un gerfaut * la frôla * de ses ailes * en passant...***»*

Tout en ayant soin de surveiller les mouvements intonatifs appropriés malgré la coupure en groupes rythmiques dans les étapes 1 et 2, on aura des enregistrements comme suit:

Étape 1
- «Déjà», *
- dit la petite chèvre, **
- et elle s'arrêta *
- fort étonnée... ***

Étape 2
- «Déjà!» * dit la petite chèvre, **
- et elle s'arrêta * fort étonnée...***

Étape 3
- «Déjà», * dit la petite chèvre, ** et elle s'arrêta * fort étonnée...***

Cette lecture à haute voix en laboratoire présente deux avantages: elle permet à l'apprenant de se familiariser progressivement avec le texte au point de vue phonético-

17 Ce procédé de lecture est utilisé dans le manuel *Prononciation du français par le rythme*, Québec, P.U.L., 1967, 317 p., de Marcel BOUDREAULT, Jean-Guy LEBEL et Normand BEAUCHEMIN.

prosodique et sémantique et elle lui permet, en outre, lors du deuxième enregistrement et de l'audition ultérieure de sa performance, de travailler, indépendamment des deux autres étapes, celle qui lui donne le plus de difficultés ou qui lui plaît le plus.

2.4.3.4. Travail personnel de l'apprenant

Ce qui se passe hors classe est la partie du travail personnel de l'apprenant que l'on peut difficilement contrôler et encore moins surveiller, bien que de tout petits tests occasionnels puissent servir d'aiguillon: ils sont toutefois un peu longs à rédiger et surtout à corriger, ce qui est leur seul défaut, car leur utilité ne fait de doute pour personne.

En outre, étant donné que cette phase de travail vient avant celle du laboratoire de langues, le correcteur veillera à ne donner comme travail personnel hors classe que des exercices pré-enregistrés auxquels la *discrimination auditive* et l'*auto-correction* de l'apprenant soient relativement sensibilisées. C'est pourquoi on n'exigera pas normalement de l'apprenant qu'il travaille systématiquement et sans surveillance un élément donné de la parole avant qu'il n'ait été traité auparavant en classe — ou qu'un problème similaire l'ait été. Personnellement, je suggère d'attendre que le tout ait été travaillé d'abord au laboratoire de langues. L'apprenant sérieux a ainsi l'occasion de se familiariser pendant tout un cycle avec le phénomène avant de s'adonner à un travail personnel de prononciation hors de la surveillance du correcteur.

Cependant, un travail que l'enseignant ne manquera jamais d'exiger de tous est d'écouter à nouveau les *Exercices systématiques de discrimination auditive* (3.1.) joués en classe et d'écouter, en outre , les exercices de prononciation pré-enregistrés que l'enseignant n'a pas eu le temps de travailler en classe avec tout le monde mais qui sont de la même facture que ceux qui l'ont été. Dans le cas des exercices de discrimination, les apprenants se servent alors comme support matériel de feuilles-réponses imprimées à cet effet qu'ils remettront à l'enseignant après avoir eux-mêmes

	EN CLASSE	HORS CLASSE	EN LABORATOIRE
CYCLE 1	*Phénomène X* - discrimination auditive - exercices de prononciation	*Phénomène X* - devoir de discrimination - éducation de l'oreille	*Phénomène X* - enregistrement des exercices de prononciation - répétition et travail personnels de l'apprenant - interventions individualisées de l'enseignant
CYCLE 2	*Phénomène Z* - discrimination auditive - exercices de prononciation - vérification du phénomène X	*Prénomène Z* - devoir de discrimination *Phénomène X* - exercices systématiques de prononciation en l'absence du correcteur à partir du matériel pré-enregistré	*Phénomène Z* - enregistrement des exercices de prononciation - Répétition et travail personnels de l'apprenant - interventions individualisées de l'enseignant - vérification occasionnelle d'éléments vus antérieurement

Fig. 7 Cycles de travail phonétique

corrigé les fautes à l'aide du manuel. De la sorte, l'apprenant continue d'éduquer son «oreille» et l'enseignant de son côté est plus en mesure d'apprécier les progrès et, éventuellement, de conseiller individuellement d'autres exercices appropriés.

2.4.3.5 Dossier de l'apprenant

Un clinicien aux nombreux patients ne peut se permettre de compter sur sa seule mémoire: il monte un dossier pour chacun sous forme de fiche individuelle. Cette feuille de route permet au correcteur de noter les difficultés particulières à chacun dans leur contexte précis de syllabe, elle lui permet également de noter précieusement les remarques et conseils qu'il a formulés alors, puis la fréquence de ses interventions et, finalement, les progrès réalisés par l'apprenant.

On trouvera ci-après (fig. 8a,b,c) des modèles de fiches correctives individuelles. Ce ne sont que des *suggestions* car il est normal que chaque correcteur, travaillant à sa façon, *invente ou modifie sa propre feuille de route.*

Toutefois on remarquera, suite à la fig. 8a qui permet d'*identifier* l'apprenant, deux types différents de fiches correctives descriptives: la première (fig. 8b) fonctionne par *catégories d'erreurs* afin d'y inclure les principaux phonèmes et les éléments combinatoires et prosodiques éventuellement défectueux en FL2, tandis que la fig. 8c fournit la liste détaillée des *36 phonèmes* accompagnée de celle des principaux *phénomènes prosodiques et syllabiques*, afin de pouvoir y détailler les erreurs spécifiques à chacun de ces phonèmes/phénomènes en FL2.

Fig. 8 a **FICHE CORRECTIVE INDIVIDUELLE:**
Identité de l'apprenant

Nom:
Âge:
Lieu de naissance:
Endroit où l'enfance/adolescence a été vécue:
Langue maternelle (L_1):

Deuxième L_1 (famille bilingue);
- parlée/apprise à partir de quel âge:
- l'utilisez-vous encore: non; oui: < • très peu • de temps à autre • régulièrement

L2 (autre que le français):
- apprise à partir de quel âge:
- pendant combien de temps:

		à l'oral	en lecture	à l'écrit
- maîtrise de la L2: • élémentaire	:	.....	.....	
	• moyenne	:	.....	.....
	• très bonne	:	.....	.....

Études accomplies:
Diplôme postulé:
Motivation (but réel de l'apprentissage de l'actuelle L2, soit le français):

Nom et nº du cours: Professeur:

Fig. 8 b **FICHE CORRECTIVE INDIVIDUELLE: catégories d'erreurs**

erreurs vocaliques

/ y, ø, œ /

- postériorisation en: [u] [o] [ɔ]
- délabialisation en: [i] [e] [ɛ]

/ i, y, u /

- ouverture en: [ɪ] [ʏ] [ʊ]

/ ɛ̃, ɑ̃, ɔ̃, œ̃ /

- insuffisance nasale:
- appendice nasal:
- confusion: /ɛ̃/ > [ɑ̃] /ɑ̃/ > [ɔ̃]
  /ɔ̃/ > [ɛ̃] /ɔ̃/ > [ɑ̃]

nasalisation devant consonne nasale:

de / ɛ / / a / / ɔ /

diphtongaison:

/ i , e , ɛ , u , ɔ / , autre voyelle

confusions:

(1) /e/ > ɛ
/ɛ/ > e

(2) /a/ > ɛ
/ɛ/ > a

(3) /a/ > ɑ
/ɑ/ > a

(4) /ɑ/ > ɔ
/ɔ/ > ɑ

(5) /o/ > ɔ
/ɔ/ > o

(6) autre

attaque vocalique brusque: (coup de glotte)

toute voyelle initiale de mot

jeu du / ɔ / caduc:

maintien inopportun

chute inopportune

erreurs consonantiques

assibilation:

/ t / > [t͡s] / d / > [d͡z]

aspiration

/ p / > [pʰ] / t / > [tʰ] / k / > [kʰ]

palatalisation:

/ k / > [kʲ] / g / > [gʲ]

affrication:

/ ʃ / > [tʃ] / ʒ / > [dʒ]

/ t / > [tʃ] / d / > [dʒ]

frication:

/ g / > [ɣ] / d / > [ð] / ʒ / > [j]

/ b / > [β] / t / > [θ] / v / > [w]

occlusion partielle:

/ v / > [β] / f / > [ɸ]

confusions diverses:

/ ɥ / > [w] / ʁ / > [l] / s / > [ʃ]

/ ʃ / > [s]

/ j / > { [ʒ], [l], [i] } / l / > { [ʁ], [n] }

/ z / > [ʒ]

/ n / > [l]

/ ʒ / > [z]

assombrissement:
(rétroflexion ou vélarisation)

/ ʁ / > [ɹ] / l / > [ɻ]

implosion: (manque de détente)

de toute consonne finale

sonorisation:

de toute consonne sourde

assourdissement:

de toute consonne sonore

erreurs prosodiques

accent:

- déplacement de sa position finale
- intensité trop forte
- durée insuffisante

rythme:

- accentuation de mots plutôt que de groupe de mots
- rythme trop saccadé
- irrégularité rythmique; inégalité vocalique
- donc neutralisation vocalique vers le schwa / ə /
- ou réduction vocalique

intonation:

- courbe concave ↘ ou ↳ en finale
- courbe neutre → ou pas assez élevée ↗ en cours d'énonciation
- mélange de courbes dans les interrogations:

↗ au lieu de ↘ dans les phrases avec mots interrogatifs ou inversion du sujet

↘ au lieu de ↗ dans les phrases à synaxe énonciative

syllabation:

- syllabation fermée: provient de trop d'anticipation consonantique
- enchaînement consonantique inexistant, par à-coup ou trop étiré
- liaisons < interdites / obligatoires

Fig. 8c **Fiche corrective individuelle**
LISTE DES PHONÈMES ET PHÉNOMÈNES

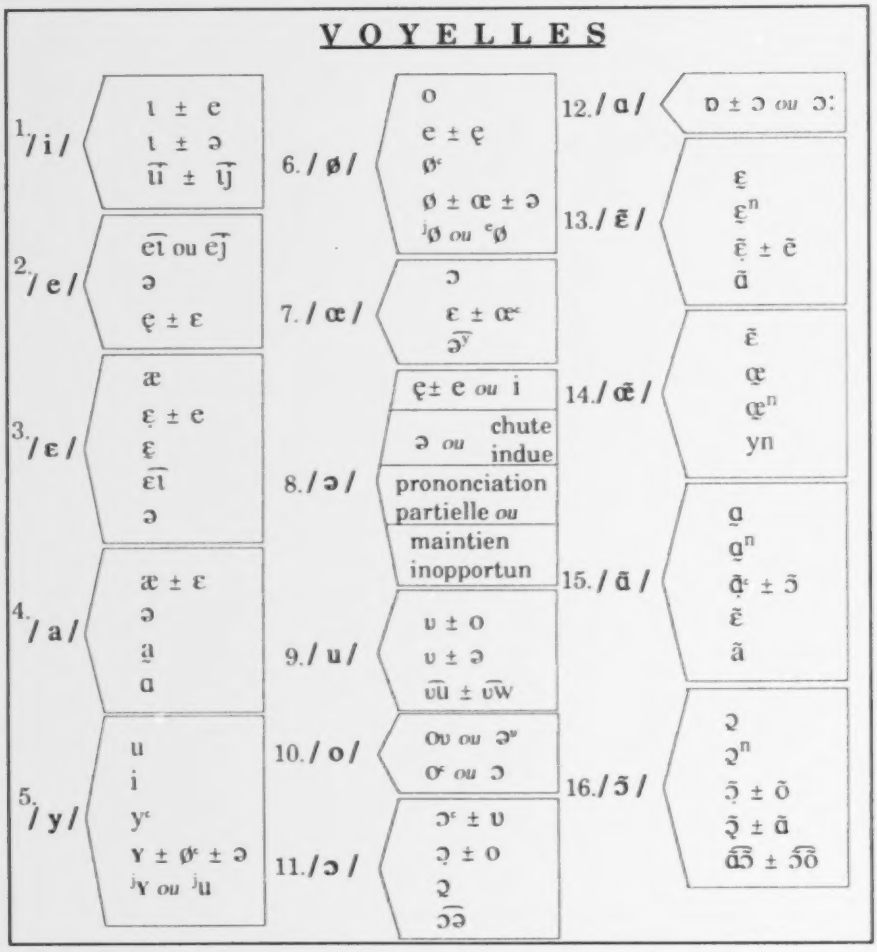
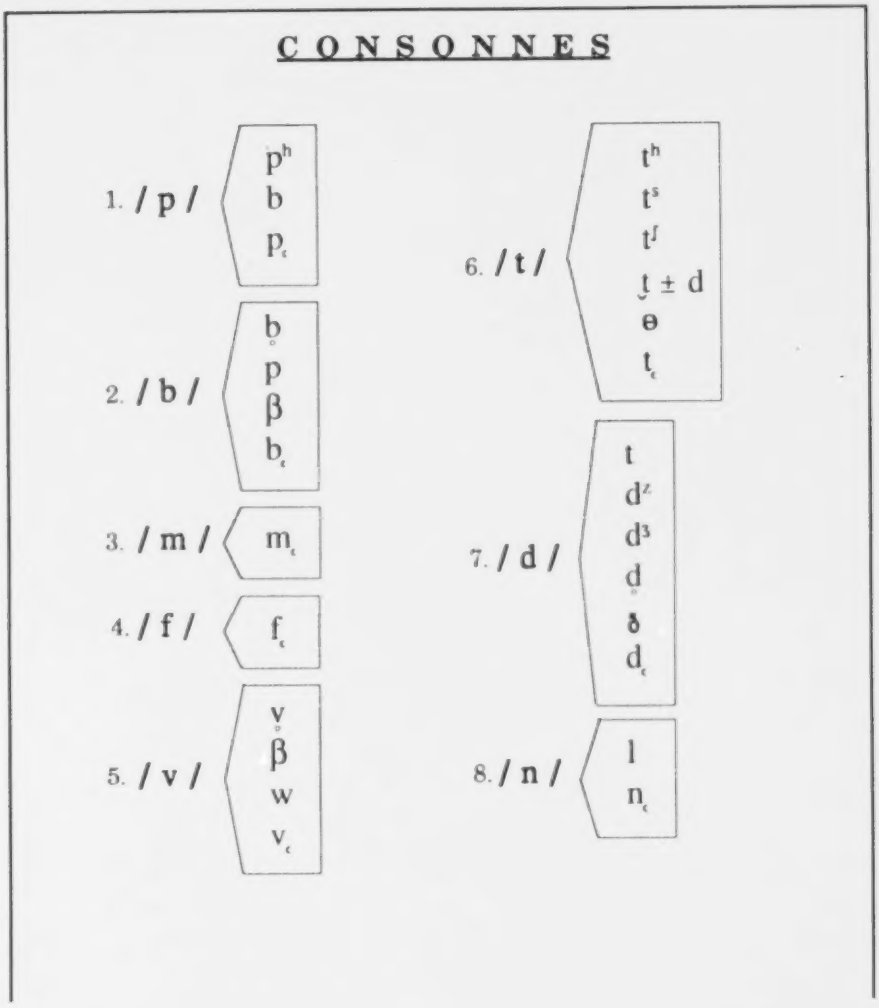
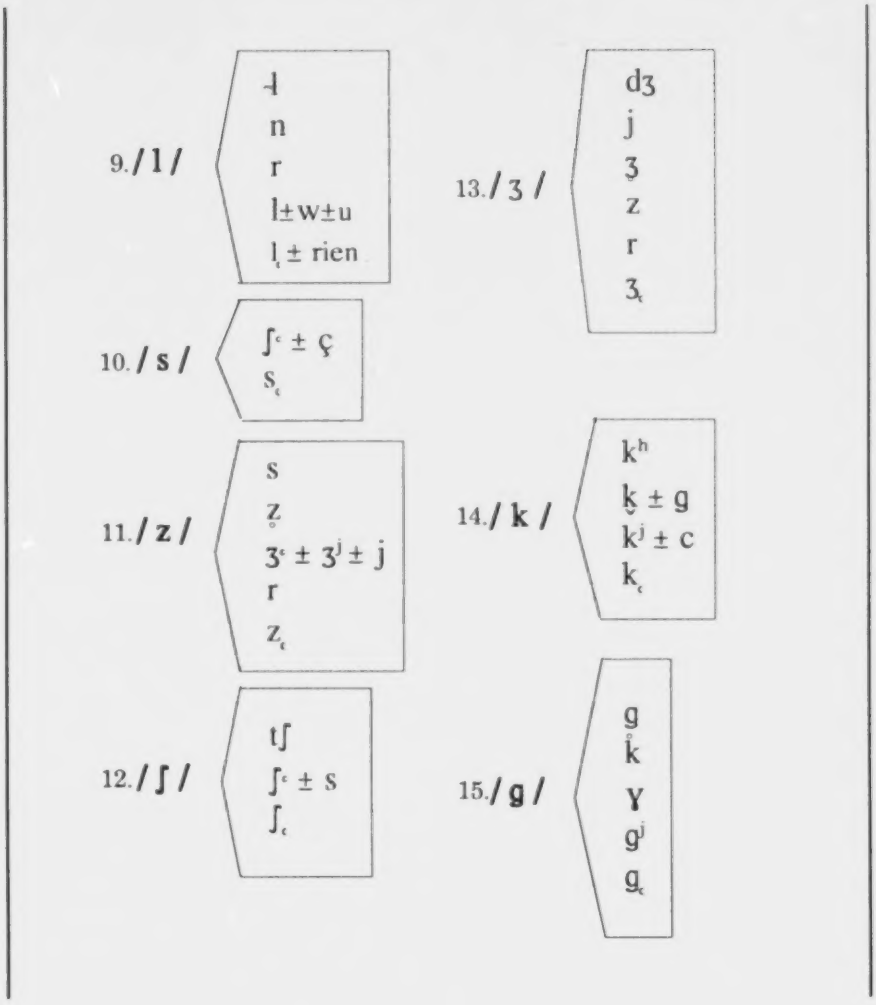


Fig. 8c - **Fiche corrective individuelle** (suite)



(CONSONNES: suite)



(CONSONNES: suite et fin)

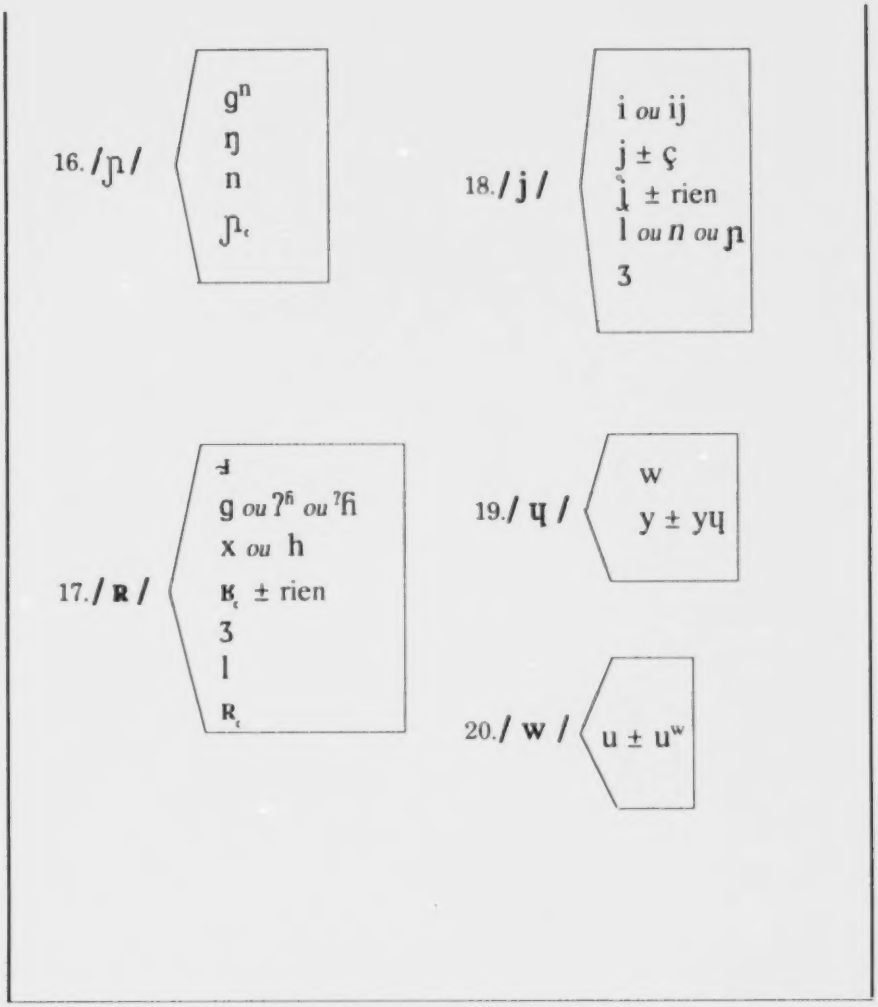


Fig. 8c **Fiche corrective individuelle:**

PROSODIE

ACCENT
- place fixe (dernière syllabe) ≠ variable
- plutôt de durée ≠ intensité
- de groupe de mots ≠ de mots

RYTHME
- égal – régulier – saccadé (haché!)
- en hauts et bas (montagnes russes!)
- trop rapide (style mitraillette!)
- trop lent (é-t-i-r-é!)

INTONATION

SYLLABATION
- enchaînement consonantique
- hiatus trop marqué (arrêt, attaque glottalisée)
- anticipation consonantique
- liaisons: obligatoires, interdites

CHAPITRE 3

LES 7 GRANDS MOYENS DE CORRECTION PHONÉTIQUE PONCTUELLE

«Mieux vaut se mettre sérieusement à quelque chose de **perfectible** que de rêver éternellement au parfait.»

PETITE INTRODUCTION OU LE MEUBLE À CORRECTION ET SES TIROIRS PÉDAGOGIQUES

Dans une optique éclectique et pragmatique, les 7 GRANDS MOYENS de correction phonétique ponctuelle englobent, de manière cohérente et intereliée, les divers procédés, façons, trucs, recettes que j'ai inventoriés, modifiés ou imaginés: bref, ce qu'à **ma connaissance** nous possédons présentement en correction phonétique. Cette dernière remarque souligne l'utopie qu'il y aurait de penser avoir couvert exhaustivement tout ce qui existe réellement dans ce domaine en pleine effervescence de la didactique des langues secondes et de la prononciation de l'oral.

Je conçois donc ces 7 GRANDS MOYENS comme autant de tiroirs d'un meuble pédagogique qui contiendrait tous les éléments connus de la correction phonétique ponctuelle et dont le classement approprié rendra leur utilisation plus fonctionnelle et plus rapide, donc plus efficace. Cependant, comme pour une recette culinaire, il sera parfois utile de classer le même truc ou élément correctif dans deux *tiroirs pédagogiques* distincts.

Ajoutons aussi que la souplesse pédagogique veut que ce classement ne soit pas immuable mais au contraire ouvert: tout correcteur peut à loisir le modifier selon sa compétence et ses besoins immédiats. Il n'y a, à vrai dire, de dogme que le **moment présent et ses besoins ponctuels**, à savoir ce que nous devons *concrètement* et *rapidement* réaliser pour diminuer — sinon éliminer — les difficultés de prononciation qui incommodent actuellement nos apprenants.

Par ailleurs, la numérotation des 7 GRANDS MOYENS et, par conséquent, leur ordre d'apparition dans cet exposé, respectent une démarche d'utilisation qui a déjà donné d'excellents résultats. Mais, encore une fois, *elle n'est pas immuable*! C'est un choix que m'a imposé une longue pratique et le correcteur-utilisateur ne la modifiera, j'en suis convaincu, que pour des raisons pertinentes.

LES GRANDS MOYENS de correction phonétique: approche ponctuelle

GM 1: DISCRIMINATION AUDITIVE

- Discrimination de deux éléments { bruits / sons / mots / segments / groupes rythmiques / mouvements intonatifs

- jugement auto-personnel, inter-apprenants, collectif
- éducation de la mémoire auditive immédiate et à long terme

GM 2: COMPOSITION ARTICULATOIRE ET ACOUSTIQUE

- concentration et proprioception de l'effort musculaire général
- acuité et gravité des sons

GM 3: INTONATION

- sommet
- intonatifs
  creux
- variation de l'intonation
- intonation sans parole (murmure)
- chef d'orchestre

GM 4: RYTHME

Procédés d'enseignement

- comptage à haute voix
- découpage syllabique et syllabation ouverte
- procédures respiratoires
- battement de la cadence/mesure avec la main ou un métronome
- variation de la hauteur
- variation de l'accentuation
- sommet d'intensité/exclamation
- ralentissement et accélération du débit rythmique
- rythme sans parole: la - la - la saccadés

Procédés de correction

- accélération et ralentissement du débit rythmique
- syllabation ouverte: anticipation vocalique
  découpage syllabique: progressif et régressif
- enchaînement verbal:
  ... consonantique
  ... vocalique (hiatus)
- variation de l'accentuation
- rythme sans parole: la - la-la saccadés
- sommet d'intensité/exclamation
- battement de la cadence/mesure avec la main ou un métronome.

GM 5: MODIFICATION

- nuancement d'un son (de léger à outrance)
- substitution momentanée d'un son

GM 6: PHONÉTIQUE COMBINATOIRE

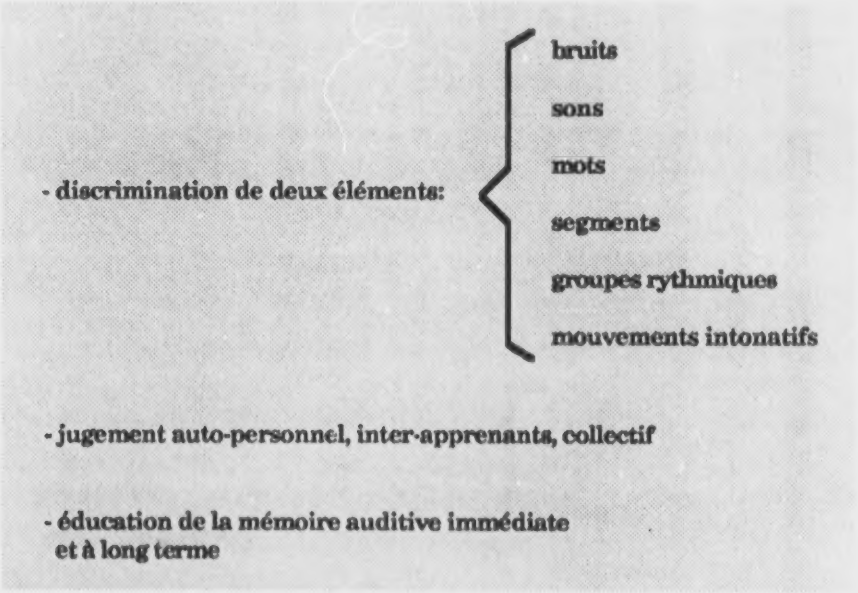
- utilisation des caractéristiques articulatoires et acoustiques d'un son au profit du/des son(s) contigu(s)

GM 7: PROCÉDÉS SENSITIFS

(*Utilisation atomisée ou intégrée et coordonnante*)

- la gestuelle dans son ensemble (faire le chef d'orchestre, le métronome, etc.)
- mimique faciale accentuée: lèvres projetées, bouche grande ouverte,etc.
- concrétisation des sons: schémas articulatoires
- visualisation des sons: transcription phonétique et graphie traditionnelle
- visualisation de la prosodie: schémas intonatifs et rythmiques
- dessins de tous genres
- trucs divers: crayons dans la bouche, doigt sous la gorge, gargarisme, miroir, etc.

3.1 GM 1: DISCRIMINATION AUDITIVE



3.1.1 Définition de la discrimination auditive

Le dictionnaire MICRO ROBERT définit simplement la discrimination comme «l'action de discerner, de distinguer les choses les unes des autres avec précision». La **discrimination auditive** est donc cette aptitude ou propriété de l'oreille de pouvoir distinguer nettement l'un de l'autre deux bruits ou sons, deux mots, deux segments ou groupes rythmiques, deux mouvements intonatifs, etc.

Quand l'apprenant utilise cette capacité de discrimination auditive pour juger ce qu'il vient lui-même de prononcer par rapport à un modèle donné, on parlera de *jugement auto-personnel*, puis de *jugement inter-apprenants* lorsqu'il se sert de sa discrimination auditive pour évaluer ce que produit un interlocuteur. On réservera l'expression *jugement collectif* pour englober cette activité — plutôt rare

avec des adultes mais fréquente avec les plus jeunes — où le groupe d'apprenants donne son avis en choeur.

3.1.2 Nécessité de la discrimination auditive

Il y a un principe physiologique inéluctable qui fait qu'**on ne répète régulièrement bien que ce que l'on a bien entendu**. Outre l'oreille, il est évident que le corps perçoit bien — on s'en servira d'ailleurs plus loin — certains phénomènes sonores, mais il ne les perçoit pas tous avec une égale intensité et finesse et, conséquemment, il y a une diminution de l'excellence de la production sonore si le corps n'est pas appuyé par une «oreille» en santé et entraînée. Qu'on pense ici aux mal entendants légers ou profonds.

Tout particulièrement dans les années 60, plusieurs recherches théoriques et appliquées ont souligné le très grand avantage de la discrimination auditive systématisée: entre autres, CLING, 1965; HENNING, 1966; LAFON, 1961, 1964, 1971; MUELLER & NIEDZIELSKI, 1968. On a en effet constaté maintes fois que l'acquisition d'un son était — entre autres facteurs — directement reliée à la capacité de discrimination (distinction) auditive de l'apprenant. Et, ce que confirme la pratique de classe, on sait maintenant qu'à une *déficience de la discrimination auditive (D.A.)* correspond généralement une prononciation, sinon toujours franchement incorrecte, du moins *incertaine, hésitante*; il s'ensuit que les apprenants maîtrisent plus difficilement, c'est-à-dire intègrent et stabilisent plus lentement, l'articulation spontanée des sons litigieux.

Évidemment il en est de nos jours de la *D.A.* comme du reste en didactique des L2: on oscille constamment entre l'inflation et la récession. Il y eut un temps où tous les auteurs de manuels et leurs utilisateurs dans l'ensemble étaient convaincus de la grande nécessité de la *D.A.* — à moins que certains n'aient trop facilement cédé à ce qui leur paraissait une mode — alors que, maintenant[18], on y fait la «sourde oreille» et ce malgré le fait, qu'en dernière instance, c'est

[18]Comme pour beaucoup d'autres éléments du *prononcé de l'oral*...

encore et toujours la *D.A.* systématisée qui permet de venir à bout d'une difficulté phonique ou prosodique.

En effet, quels que soient les moyens utilisés avec un apprenant pour corriger une erreur phonique ou prosodique particulièrement tenace, ce dernier persévérera dans son travail phonétique, malgré ses nombreux échecs, que s'il *entend distinctement, discrimine nettement* ses bonnes réalisations de ses mauvaises; au contraire, l'apprenant qui ne distingue rien auditivement, qui est dans l'incertitude constante, abandonnera vite tout effort et se réfugiera — comme tant d'autres avant lui — derrière le prétexte qu'il n'a pas le don des langues ou, tout au moins, celui de la prononciation.

«Mais si la discrimination auditive n'est pas sans cesse sollicitée, sa finesse s'estompe», nous rappelait LAFON (1961: 65) et son conseil reste toujours valable, puisque FELDMAN (1984) a récemment poussé très loin la distinction entre *audition* et *écoute*: j'ai déjà effleuré le sujet dans **Le conditionnement phonétique** (1986) et il y en aura une concrétisation dans les futurs **Exercices de conditionnement phonétique.**

Aussi tout correcteur, devant les nombreux moyens qui s'offrent à lui pour corriger la prononciation défectueuse de ses apprenants, devrait d'abord s'assurer que ceux-ci entendent et discernent, **bien et régulièrement**, le phénomène sonore qu'il veut rectifier. On oublie malheureusement trop souvent ce principe, surtout lorsque, sous prétexte que l'imitation pure et simple est le premier moyen à employer, on leur fait répéter systématiquement une quantité incroyable d'exercices de prononciation tant en classe qu'en laboratoire de langues.

Il est normal que l'imitation soit le moyen à utiliser avant tout autre procédé, mais à la condition qu'on soit sûr que l'apprenant répète ce qui lui est entré dans les oreilles et non

pas ce que souvent il croit avoir entendu[19]. Si je prononce le mot *rue* devant des personnes d'origines linguistiques différentes, les vibrations sonores que je produis alors sont transmises au cerveau de mes auditeurs d'abord par le canal auditif, puis par l'oreille moyenne, et c'est finalement l'organe de Corti qui transformera en impulsions nerveuses ce phénomène de vibrations sonores qui n'aura été jusque-là qu'un phénomène physique. Toutefois, il n'est pas du tout certain que, d'une part, les organes auditifs de chacun de mes auditeurs soient également sensibilisés à ces vibrations sonores et que, d'autre part, le cerveau de chacun d'entre eux décode conséquemment de la même façon les impulsions nerveuses qui en résulteront. Cette incertitude deviendra apparente lorsque ces gens essaieront de répéter ce qu'ils auront cru entendre, et que les résultats de cet effort pourront être aussi divers que [i], [u] ou [ju] pour la voyelle /y/.

Comme il n'y a pour moi aucun doute sur la nécessité de la discrimination auditive, qui permet à l'apprenant qui la possède de critiquer ses propres réalisations articulatoires et conséquemment, *le rend plus apte à une autocorrection*, le correcteur doit alors tester, avant de faire prononcer systématiquement quoi que ce soit, le degré de discrimination des apprenants vis-à-vis de certains éléments phoniques ou prosodiques de la nouvelle langue, et devant les résultats négatifs qu'il rencontrera généralement, ce même correcteur devra d'abord **éduquer l'oreille** de ses apprenants.

3.1.3 Façons de procéder

Bien qu'il ne soit pas toujours nécessaire ou opportun de faire *systématiquement* de la discrimination auditive, le correcteur doit quand même devenir maître dans l'art de faire prendre **auditivement conscience** par l'apprenant des différences sonores entre ce qu'il prononce occasionnellement de façon erronée et les modèles proposés. Voici au moins deux grandes façons de procéder.

---

[19]Qu'on se rappelle le «crible phonologique» de TROUBETZKOY (voir 2.3.3.2)

3.1.3.1 Discrimination auditive ponctuelle

Tout d'abord, il y a la *discrimination auditive ponctuelle:* aux yeux des apprenants, elle apparaît comme improvisée et elle est exécutée sur-le-champ d'après la difficulté phonique/prosodique que quelqu'un est en train d'éprouver en classe devant tout le monde. Je vais illustrer à l'aide d'exemples simples les diverses étapes d'exécution de la *D.A. ponctuelle.*

Imaginons que, dans une situation spontanée, un apprenant réponde à son voisin:

Exemple 1 : «Ça fait deux!» > [safɛdo]

Donc, /ø/ est devenu erronément [o+]

Exemple 2 : «J'irai samedi!» > [ʒiʁesamǝdi]

Donc, /ə/ > [ə] prononcé mal à propos.

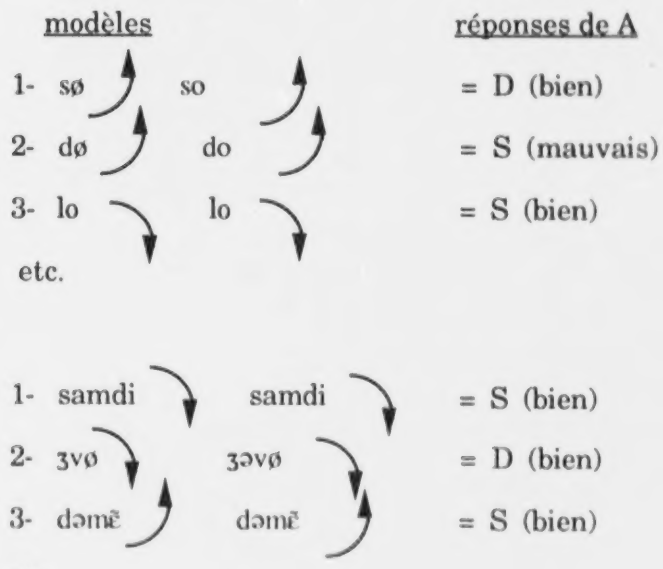
Les étapes de la *D.A. ponctuelle* peuvent alors ressembler à celles-ci.

1º) Le correcteur vérifie tout de suite le degré de D.A. de l'apprenant (A) en lui demandant s'il entend bien la différence entre les deux modèles (M) qu'invente et prononce le correcteur lui-même. Et ce dernier peut poser les questions de deux manières:

«Y a-t-il une différence entre...?» (oui, non)

«C'est semblable ou différent?» (S, D)

Les réponses possibles de l'apprenant sont donc: «oui ou non», ou encore «semblable ou différent».



2º) Ensuite, le correcteur fait répéter par l'apprenant les mêmes mots qu'en 1º) avec la même intonation et lui demande alors s'il est conscient de la similitude ou de la différence des deux mots phonétiques. Que l'apprenant les prononce bien ou mal d'après un modèle théorique — celui du correcteur, par exemple — importe moins que le fait, d'une part, de vérifier sa réaction (assurée ou incertaine) et, d'autre part, de l'amener à l'aide de cet exercice ponctuel très simple à prendre conscience de l'existence d'une différence phonique — ou prosodique selon les cas — qu'il doit reproduire si, bien sûr, il la perçoit, la discrimine.

3º) Si après cela l'apprenant ne discrimine pas suffisamment bien ou avec assez de sûreté, surtout ses propres réalisations, le correcteur fait appel alors au *jugement inter-apprenants*. Cette démarche lui permet de rectifier les réponses aux yeux (et oreilles) de tous, de ne laisser personne avec une fausse impression et d'aider, éventuellement, une dernière fois l'apprenant A dans cette *D.A. ponctuelle*.

Il est clair que cette brève séance «improvisée» qui va se répéter à de multiples exemplaires — étant donné les multiples difficultés qui surgiront— aura pour conséquence positive de familiariser très vite les apprenants avec cette démarche et, surtout, de les aider à conscientiser ce qui va bien ou mal.

Je recommande fortement ce genre de D.A. *ponctuelle* avec les débutants et, *occasionnellement*, avec les autres à qui il s'agit de *signaler très rapidement* un élément défectueux sans insister outre mesure.

Par ailleurs, pour toute autre catégorie d'apprenants — dont parfois les faux débutants eux-mêmes — il y a la *discrimination auditive systématisée*, c'est-à-dire la D.A. avec ses *exercices systématiques*.

3.1.3.2 Discrimination auditive systématisée

Jusqu'à ce jour, de nombreux types *d'exercices systématiques de D.A.* ont été imaginés et on en trouvera de multiples exemples dans des travaux comme ceux de CHAMPAGNE-MUZAR & alii (1985), DESCHAMPS (1983), LEBEL (1967, 1969), LEBEL & TAGGART (1981), etc.

Cependant, avant de fournir quelques exemples d'exercices détaillés de D.A. (voir 3.1.4), j'aimerais suggérer une certaine démarche. L'enseignant distribue des feuilles-réponses préalablement imprimées ou encore demande à chaque apprenant de préparer la sienne d'après le modèle donné ci-après.

Ensuite, après avoir bien expliqué l'élément phonique à discriminer et avoir illustré le tout à l'aide de nombreux exemples — dont certains auront été écrits au tableau pour les «visuels» — puis après avoir vérifié si l'élément à travailler et la procédure à suivre ont été bien saisis, l'enseignant fait entendre les exercices au magnétophone ou, mieux encore lors des premières séances, les prononce lui-même afin de s'adapter aux réactions et/ou rythme de travail des

apprenants. Par ailleurs, les cassettes pré-enregistrées seront excellentes pour le travail personnel hors classe.

EXERCICES SYSTÉMATIQUES DE DISCRIMINATION AUDITIVE

1re série	2e série	3e série	4e série
1_____	1_____	1_____	1_____
2_____	2_____	2_____	2_____
3_____	3_____	3_____	3_____
etc.....	etc.....	etc.....	etc.....

Puis arrive le moment de la correction. Il est conseillé de corriger tout de suite les quelques premières paires/triades: cela permet de vérifier dès le début si la marche à suivre est saisie et, surtout, si le phénomène à discriminer est à la portée de l'ensemble du groupe; cela permet en outre d'encourager tout le monde, car il faut dire et redire que chacun sera nécessairement meilleur après qu'avant. *On doit faire comprendre* — et bien — que ce n'est pas un test de connaissance ou d'intelligence, qu'il ne s'agit pas non plus d'une compétition pour découvrir «l'oreille musicale» du groupe, mais que c'est uniquement un *exercice de conditionnement auditif*: celui-ci n'a pour but que d'améliorer «l'oreille» normale des apprenants d'une L_2 qu'ils sont, c'est-à-dire affiner leur ouïe dans sa capacité naturelle de distinguer deux phénomènes sonores différents, cette ouïe qui souffre présentement de «surdité phonologique»[20] devant les phénomènes phoniques et prosodiques nouveaux de la langue à apprendre.

[20] Evguéni POLIVANOV a été le premier, en 1931, à élaborer l'hypothèse de la surdité phonologique dans son article «La perception des sons d'une langue étrangère», **Travaux du Cercle linguistique de Prague,** 4, 1931.

Un deuxième conseil serait de laisser l'apprenant vérifier lui-même ses réponses d'après le corrigé (du manuel ou celui fourni par l'enseignant) ou d'après les bonnes réponses données à haute voix à tout le groupe. Ensuite l'enseignant se promène dans les rangs pour analyser le score de chacun et, bien qu'il ne fasse pas de comparaison publique, il suggèrera à *tous* d'aller écouter les nombreux autres exercices de la leçon et, à ceux qui ne sont pas satisfaits de ce premier essai, d'aller refaire les mêmes exercices. (Voir 3.1.5).

Une telle séance d'exercices systématiques de D.A. exige habituellement une bonne quinzaine de minutes quand tout le groupe est bien rompu à la procédure. Ce qui allonge surtout ce travail, ce sont les explications et commentaires du correcteur, mais ils auraient lieu de toute façon et ne demeureraient alors que théoriques, tandis qu'ici il y a une application concrète et immédiate dont les bienfaits ont déjà été largement décrits par MUELLER & NIEDZIELSKI en 1968: la «perte de temps» n'est qu'apparente.

3.1.4 Exemples d'exercices

À titre d'illustration, voici quelques exemples[21] d'*exercices systématiques de discrimination auditive*.

3.1.4.1 Phénomènes phoniques

A) ***Sons comparés:***
phonèmes du français et erreurs de l'apprenant

1er type

L'apprenant doit écrire «S» ou «D» selon que les deux sons, les deux mots ou groupes de mots entendus sont semblables ou différents.

Voir aussi les commentaires de Léon ROBEL sur le même article dans le numéro spécial **Le Cercle de Prague**, *Change*, nº 3, Seuil, 1969: 111-119.

[21] Ils sont tirés de LEBEL, 1967: 225-283 et de LEBEL & TAGGART, 1981. On est prié également de se reporter aux références du 3.1.3.2 et aux nombreux manuels des années 60 et 70.

/ y /≠ / u /

y, y	: S
u, u	: S
y, u	: D
u, y	: D

/ i / ≠ / I /

Splendide, splendide	: D
église, église	: S
trop vite, trop vite	: D
guide-le, guide-le	: D

/ t / ≠ / d /

on l'évite, on les vide	: D
il faut sonder, il faut sonder	: S
apporte tes livres, apporte des livres	: D
il faut le peintre, il faut le peindre	: D

2e type

Identifier et noter un son à l'aide du signe phonétique correspondant. Les voyelles sont prononcées soit seules, soit dans un mot ou dans un groupe de mots; les consonnes le sont soit dans un mot artificiel, du type /apa/, /da/, /az/, soit dans un mot usuel ou dans un groupe de mots.

Il est évident que l'apprenant doit maîtriser les signes phonétiques pour que ses erreurs, s'il y en a, ne soient dues qu'à sa mauvaise discrimination. Mais il y a rarement difficulté de ce côté, puisque l'apprenant ne voit qu'un signe ou deux à la fois durant toute une leçon. L'assimilation est donc très facile.

/ e / ≠ / ø /

e	blé	: e
ø	jeu	: ø
ø	pied	: e
e	deux	: ø

/ b / ≠ / p /

c'est une brune : b
il veut la poire : p
des bois de qualité : b
deux poissons : p

3e type

Identifier et noter deux sons et plus, prononcés dans un mot ou dans un groupe de mots.

/ e / ≠ / ø / ≠ / y /

j'ai du jeu : eyø
du jus dé prunes : yyy
jé les veux : eø
c'est lé début : eey

4e type

Indiquer, à l'aide des chiffres 1, 2 et 3, ceux des trois mots ou groupes de mots prononcés qui sont semblables. Utiliser le chiffre 0 si les trois mots ou groupes de mots sont différents. Cinq réponses sont possibles ici: 1-2; 1-3; 2-3; 1-2-3; 0.

/ ɛ / ≠ / œ / ≠ / ɔ / suivies de / l / et / ʁ /

flair, fleur, fleur : 2-3
bord, beurre, bord : 1-3
l'or, l'heure, l'air : 0
coeur, coeur, corps: 1-2

/ k / ≠ / g /

un oncle malade, un oncle malade, un ongle malade: 1-2
quel bac, quelle bague, quelle bague : 2-3
je l'écoute, je l'égoutte, je l'écoute : 1-3
un goût affreux, un goût affreux, un goût affreux :1-2-3

5e type

Donner le nombre de syllabes que contient une courte phrase où il n'y a comme voyelles que les deux ou trois qui peuvent être en opposition.

/ e / ≠ / ø / ≠ / o /

c'est trop peu	: 3
mais c'est trop chaud	: 4
des bleus et deux jaunes	: 5
j'ai peu répété	: 5

6e type

Indiquer le numéro de la syllabe qui contient le son à identifier prononcé dans une courte phrase:

/ ɔ / ≠ / e /

jé le veux tout dé suite	: 1er
par ici messieurs	: 4e
en voilà de bons	: 4e
céla s'est fait si vite	: 2e

7e type

Écrire «F» si le mot entendu est correctement prononcé, et écrire «X» dans le cas contraire. Les phénomènes illustrés ci-après sont la nasalisation indue de voyelles orales devant une consonne nasale, la diphtongaison indue de certaines voyelles et la mauvaise prononciation de la consonne / ʀ /.

lui-même	: X
troisième	: F
un homme	: X
madame	: F
de l'eau	: X
tomber	: F
rester	: X
à gauche	: F

c'est formidable : X
ils burent tout : F
Roger est malade : X
c'en est trop : X

8e type

Indiquer, à l'aide des chiffres 1 et 2, lequel des deux mots entendus contient un son donné. Utiliser le chiffre 0 si aucun des mots ne contient le son en question.

/ j /

seul, seuil : 2
paille, pagne : 1
cahier, calé : 1
pelle, peine : 0

9e type

Écrire «S» ou «D» selon que les deux courtes phrases sont semblables ou différentes. Puis, lors de la même première audition ou lors d'une deuxième (si c'est trop difficile à la première), ajouter à la suite du «S» ou du «D» le chiffre 1 ou 2 qui indiquera laquelle des phrases est *réellement française*, c'est-à-dire possède une structure correcte et usuelle. Le chiffre 0 signifiera qu'aucune des deux phrases n'est correcte.

/ e / ≠ / a /

il **est** une auto; il a une auto : D 2
il a un chapeau; il a un chapeau : S 1-2
il **a** savant; il **a** savant : S 0

/ e / ≠ / ɛ /

oui, je lisais hier; oui, je lisai hier : D 1
Pierre a mangé; Pierre a mangé : D 2
il faut s'aider; il faut s'aider : S 1-2

/ɛ̃ / ≠ /ɑ̃ /

il a faim [fɛ̃]; il a fan [fɑ̃]	: D 1
il boit du vin; il boit du vin	: S 1-2
elle a eu 2 enfin; elle a eu 2 enfants	: D 1-2

B) ***Variations combinatoires de la chaîne parlée***

Exemple 1 : *consonnes géminées [l:] ≠ [l]*

je lé lave; je lave	: D
tu lé laisses; tu lé laisses	: S
nous lirons; nous lé lirons	: D

Exemple 2 : *chute ou maintien du /ə /*

jə mange; jə mange	: S
ellə sə maquille; ellə sə maquille	: D
jə lə veux; jə lə veux	: D

Exemple 3 : *liaison obligatoire et interdite*

(les liaisons les plus fréquentes sont Z-T-N-R et on peut demander d'indiquer par 1, 2 ou 0 lequel énoncé est correct ou préférable):

un_enfant; un/enfant	: D 1
mes_amis; mes_amis	: S 1-2
son premier/accident; son premier_accident	: D 2

quand/est-il venu?; quand_est-il venu?	: D 1
il est en_haut; il est en/haut	: D 2
de plus_en plus; de plus_en plus	: S1-2

3.1.4.2 Phénomènes prosodiques

A) ***Accentuation***

Exemple 1 : *place de l'accent*

Ajouter à «S» ou «D» les chiffres 1,2 ou 0 pour indiquer l'énoncé acceptable en français.

la LA; la LA	: S 1, 2
la la LA; la LA la	: D 1
TA ta ta; ta ta TA	: D 2

****

auJOURd'hui; aujourD'HUI	: D 2
demain maTIN; demain MAtin	: D 1
ce sera TOUT?; ce sera TOUT?	: S 1, 2

Exemple 2 : *durée longue ≠ intensité (force)*

Ajouter à «S» ou «D» les chiffres 1, 2 ou 0 pour indiquer l'énoncé préférable en français.

bonjour...; bonJOUR	: D 1
c'est jamais bon...; c'est jamais bon...	: S 1-2
il ne veut PAS; il ne veut pas...	: D 2

B) ***Intonation:***
énonciation ≠ interrogation ≠ type d'exclamation

la la la ? ↗ ; la la la. ↘ : D

la la la ! ↷ ; la la la. ↘ : D

la la la. ↘ ; la la la. ↘ : S

ça va bien. ↘ ; ça va bien ! ↷ : D

ça va bien. ↘ ; ça va bien. ↘ : S

ça va bien ? ↗ ; ça va bien ! ↷ : D

il n'aime pas ↗ les oranges. ↘

il n'aime pas ↷ les oranges. ↘ : D

Pierre ∫ en voudrait ∫ douze. ↘

Pierre ↗ en voudrait ↗ douze. ↘ : D

3.1.5. Conclusion

Ces différents types d'*exercices systématiques de discrimination auditive* de divers phonèmes et phénomènes de la chaîne parlée ne sont évidemment qu'un échantillon de ce qu'un correcteur peut accomplir avec ses apprenants. Le menu est varié et on évite d'alourdir les exercices en n'insistant pas sur la compréhension et la mémorisation de procédures. Habituellement, après quelques séances de ce travail auditif, de brèves explications suffisent pour que le

mode d'emploi ne l'emporte pas sur la discrimination elle-même.

La première audition des exercices sert de test, en quelque sorte, tant pour le correcteur que pour l'apprenant. En effet, après que ceux-ci aient corrigé eux-mêmes leurs réponses en présence du correcteur, ce dernier voit facilement si les apprenants ont des difficultés. Ensuite, en constatant leurs fautes et en corrigeant eux-mêmes leurs réponses, les apprenants prennent conscience du problème et sont beaucoup moins portés à traiter à la légère les exercices ultérieurs tant de discrimination que de prononciation.

L'expérience fait voir que tant qu'un apprenant n'a pas plus de 60% de bonnes réponses lors d'exercices de discrimination sur un élément donné, — donc à un moment priviligié, en quelque sorte, puisqu'on lui demande de ne se concentrer que sur une difficulté à la fois sans qu'il n'ait lui-même rien à prononcer, — il est alors, toute proportion gardée, presqu'inutile de lui donner des exercices de prononciation en classe et en laboratoire de langues, puisque de toute évidence cet apprenant n'a pas encore les aptitudes à s'auto-critiquer, à juger ses réalisations articulatoires, tout accaparé qu'il sera par les divers phénomènes et obstacles de la chaîne parlée. Et quand je précise «toute proportion gardée», je veux simplement signifier qu'il sera, de toute façon, toujours préférable de donner des exercices de prononciation que pas du tout, même si les apprenants ne sont pas dans les conditions idéales de réceptivité, car le correcteur phonétique est praticien dès qu'il travaille avec un groupe d'apprenants et mieux vaut alors quelques minimes progrès que pas du tout.

En outre, les **exercices systématiques de discrimination auditive** deviennent, lors d'auditions ultérieures, des exercices d'éducation de «l'oreille». En effet, sans l'aide du correcteur et d'appareils coûteux, l'apprenant peut écouter à volonté les exercices de discrimination, et on lui conseille, lors de la deuxième ou troisième audition, de lire en même temps les réponses dans son manuel. Le fait pour l'apprenant de constater immédiatement, sur le vif, qu'il n'y a pas identité dans son cerveau entre ce qu'il croit entendre et ce qu'il lit, est

un aiguillon qui le pousse à faire les ajustements nécessaires au niveau de son oreille, à porter davantage attention, par exemple, à la qualité aiguë ou grave d'un son, à sa durée, au bruit de détente, etc. Comme cette façon d'écouter et d'analyser les sons pour eux-mêmes n'est pas familière à l'apprenant, le correcteur a tôt fait de devoir reprendre son travail de guide, travail qui a alors plus de chances d'être pleinement efficace et qu'il complètera à l'aide des GRANDS MOYENS subséquents.

Finalement si, comme le prétendent certains, les média d'enseignement actuels (grand usage de l'imprimé, de la télévision et du micro-ordinateur, parmi d'autres) ne favorisent plus autant le développement de la mémoire auditive comme dans le «bon vieux temps», la *discrimination auditive systématisée*, à tout le moins dans l'apprentissage d'une L_2, est sûrement une excellente façon de s'y remettre ou de parfaire cette éducation de la **mémoire auditive immédiate ou à long terme**, car, effectivement, quelques-uns des exercices décrits ci-dessus font ponctuellement appel à une certaine capacité mémorielle où l'écrit peut aider — et doit aider (voir les **Exercices de conditionnement phonétiques**, à venir) — mais où l'écrit ne pourra jamais remplacer «l'oreille» qui *entend* et *écoute* (FELDMAN, 1984).

3.2 GM 2: COMPOSITION ARTICULATOIRE ET ACOUSTIQUE

- **Concentration et proprioception de l'effort musculaire général**
- **acuité et gravité des sons**

3.2.1 Remarques

Il ne fait aucun doute pour moi que plus approfondies seront les connaissances phonétiques et la formation didactique de l'enseignant, plus rapide et plus efficace sera son intervention corrective; conséquemment, plus grandes seront les chances que le bénéfice de sa correction phonétique soit permanent chez ses apprenants. On peut d'ailleurs vérifier tous les jours les retombées pratiques de cet énoncé et le regretté Pierre DELATTRE disait déjà en 1960 (p. 595): «Il faut qu'un professeur sache décrire sans l'ombre d'une hésitation la ou les différences articulatoires qui correspondent à telle différence de son.» Je me permettrai d'ajouter et d'exiger aujourd'hui: «quelques connaissances acoustiques» aux connaissances articulatoires recommandées par DELATTRE.

Aussi, la *connaissance et la compréhension fonctionnelles* de la COMPOSITION ARTICULATOIRE ET ACOUSTIQUE des sons de même que l'*habileté du correcteur à se servir rapidement et concrètement* de ces notions en classe pratique sont les deux aspects complémentaires du fondement de la **méthode ponctuelle de correction phonétique**. Nous sommes en quelque sorte devant le «GRAND MOYEN» de l'enseignant pour deux raisons majeures: a) la thérapie sélectionnée par lui ne sera efficace qu'en autant qu'elle sera appropriée au malaise détecté et que ce malaise aura été bien diagnostiqué; b) ensuite, si un remède semble inefficace à l'occasion, le correcteur aura alors besoin du plus de connaissances possible pour modifier son diagnostic (s'il y a lieu), ou sa médication (tout au moins).

Les distributeurs de «pilules», — nos *commis* de l'analogie (1.4) qui n'ont pas envie d'améliorer leur formation initiale et qui, donc, n'augmenteront jamais leurs connaissances élémentaires — ne font pas une longue carrière en correction phonétique: ils perdent confiance en eux-mêmes (ou traitent l'apprenant d'«incapable») et très vite négligent leur travail correctif qu'ils trouvent ennuyeux, ce qui fait que leur clientèle supposée «incapable» les abandonne ou regimbe (ironiquement quand ce n'est pas malicieusement). L'ambiance d'une classe de L_2 aura déjà été meilleure.

Nous allons donc voir ci-après les principaux éléments théoriques sur lesquels se base l'**approche ponctuelle**, puis les notions articulatoires et acoustiques à partir desquelles fonctionnent normalement les GRANDS MOYENS de correction phonétique.

3.2.2 Concentration et proprioception de l'effort musculaire général

3.2.2.1 Notions diverses

1º La phonétique historique nous révèle clairement le phénomène de force et de faiblesse des sons. On constate en effet qu'un son est plus fort — et de là résiste mieux ou plus longtemps aux changements phonétiques — à cause de sa nature même et aussi à cause de sa position syllabique et accentuelle.

Pour les consonnes, par exemple, de façon générale les sourdes sont plus fortes que les sonores et , à l'intérieur de ces deux dernières catégories, les occlusives sont plus fortes que les constrictives (3.2.2.3). D'autre part la position finale, que ce soit de syllabe, de mot ou de groupe de mots, est la plus faible par comparaison à la position intervocalique ou médiane et, encore davantage, si on la compare à la position initiale considérée comme étant la plus forte. Par ailleurs un son, quel qu'il soit et quelle que soit sa position, est plus fort en syllabe accentuée qu'inaccentuée.

En résumé

Accentuation

Le son accentué est plus fort (résistant) que l'inaccentué.

Nature

Les sourdes sont plus fortes (résistantes) que les sonores et, dans chaque catégorie, les occlusives sont plus fortes que les constrictives.

Position syllabique

forte: son consonantique à l'initiale de mot («**g**are») ou de syllabe précédé d'une autre consonne («hos**p**ice»);

faible: consonne en finale de syllabe («cou**d**e»), devant une autre consonne («**p**arterre») et surtout en position intervocalique («ba**g**uette»).

2º Beaucoup de phonéticiens dont STRAKA (1963, 1964, 1965, 1979), SIMON (1967) et ROCHETTE (1973), ont longuement travaillé en phonétique articulatoire et combinatoire; de leurs volumineuses études se dégage le fait que les énergies ou efforts dits *expiratoire* et *articulatoire* concourent à l'*effort musculaire général* lors de la production d'un son.

En outre, ces diverses études révèlent que cet effort musculaire général se répartit, selon les sons produits, en un ou plusieurs points précis que le locuteur «peut» sentir ou apprendre à sentir.

3º Et justement DELATTRE (1941: 221 et 1966: 112) — qui préconisait beaucoup la correction phonétique à l'aide de l'articulatoire — parle déjà du *sens musculaire*, soit cette sensation du mouvement des organes articulatoires que le locuteur peut avoir ou développer lorsqu'il prononce un son.

Par la suite, DELATTRE insista beaucoup dans son oeuvre sur le fonctionnement de ce sens musculaire et sur l'acquisition, par le correcteur, du plus grand nombre possible de notions phonétiques.

4º GUBERINA (1965) a introduit en correction phonétique la notion de *tension*, ce qui n'a pas été sans créer divers remous. Toutefois, de très vague qu'elle était au tout début, cette notion de tension s'est un peu précisée dans les écrits subséquents des verbo-tonalistes, et il y eut quelques études spécifiques à ce sujet: tout particulièrement, les CALBRIS (1974, 1976), LANDERCY (1974, 1975, 1976, 1977) et RENARD (1965, 1971a) en ont beaucoup parlé — voir la *bibliographie* de ROY (1973) —, et les propos suivants de RENARD demeureront encore longtemps significatifs:

«Sans doute la notion de tension est-elle loin d'être suffisamment cernée sur le plan scientifique. Elle s'est imposée avec tant d'évidence dans la pratique que les chercheurs se sentent incités à en poursuivre la définition.» (RENARD, 1971b:86)

3.2.2.2 Hypothèses de travail

M'appuyant tout spécialement: 1) sur les données de la phonétique historique; 2) sur les résultats des études expérimentales en phonétique articulatoire, combinatoire et acoustique; 3) sur les commentaires et suggestions de tous ceux dont je viens de parler succinctement, je propose comme *hypothèse de travail, en correction phonétique, la notion de* ***concentration de l'effort musculaire général*** (3.2.2.3). J'y associe en outre celle de la ***proprioception*** (3.2.2.4) de cette même concentration.

Comme il est patent que l'être humain utilise une certaine énergie pour prononcer et, qu'*inconsciemment*, il distribuerait cette énergie musculaire générale de façon *à peu près égale entre chaque son* d'un énoncé donné, j'en fais un élément premier de mon hypothèse de travail.

Aussi, vu la grande diversité des sons humains résultant du jeu varié des cinq caractéristiques articulatoires

principales de tout son[22], il est inévitable que cet effort musculaire général soit diversement concentré ou partagé.

3.2.2.3 La notion de concentration et son hypothèse de travail

A – Les consonnes

L'opposition sourde/sonore (nasale)

Lorsque le souffle venant des poumons passe à travers le larynx, une portion de l'énergie de ce souffle est absorbée par les vibrations des cordes vocales si la consonne est sonore, alors que l'énergie initiale reste entière si la consonne est sourde: donc, à ce niveau du larynx déjà, *il y a une plus grande concentration de l'énergie initiale chez les consonnes sourdes que chez les consonnes sonores.*

Par ailleurs, parmi les consonnes sonores, les *nasales ont une moins grande concentration énergétique que les orales* du fait que l'énergie du souffle voisé est à nouveau partagée lors de la diffusion de ce dernier dans les cavités nasale et buccale.

En résumé, l'énergie initiale du souffle sourd reste quasi intégrale dans son élan supraglottique; lorsque ce même souffle devient voisé, une partie de son énergie initiale sert à faire vibrer les cordes vocales. Puis le souffle voisé verra à son tour sa concentration énergétique diminuée par sa diffusion dans les deux grandes cavités de résonance, buccale et nasale, si la consonne sonore est nasale.

le mode articulatoire

La différence essentielle entre les modes articulatoires *occlusif* et *constrictif* est la suivante: lors de la prononciation d'une consonne occlusive, le canal buccal est complètement fermé pendant une fraction de temps — ce qu'on appelle «tenue» du son, — tandis que le même canal buccal est plus ou moins resserré (mais jamais fermé) pour les constrictives.

---

22 Les cinq caractéristiques sont: 1) sonorité/sourdité; 2) oralité/nasalité; 3) le mode articulatoire; 4) le lieu d'articulation; 5) le rôle des lèvres.

On qualifie aussi les occlusives de *momentanées* et les constrictives, de *continues*: de fait, dans le temps et toutes choses étant égales par ailleurs, les constrictives sont généralement plus longues que les occlusives.

Ceci revient à dire que pour une région (lieu) articulatoire donnée, *l'énergie initiale demeure plus concentrée pour une occlusive que pour une constrictive* dont l'énergie est plus étalée dans le temps et plus diffuse; cette consonne constrictive est donc davantage sujette à être modifiée par d'autres facteurs, ce que confirme la phonétique historique.

Quant aux *mi-occlusives*, nommées aussi affriquées, elles touchent aux deux modes d'articulation et, conséquemment, elles se situent entre les deux au point de vue répartition de la concentration de l'effort musculaire en général.

Mais pour revenir à la vaste famille des consonnes constrictives, je justifie le classement de la concentration que j'en donne dans le tableau de la fig. 9 en les divisant en trois blocs distincts.

Il me semble que le premier bloc «constrictive» ne crée pas de difficulté particulière: l'évolution historique de ces sons, d'une part, et les erreurs actuelles des étudiants, d'autre part, en sont les meilleures preuves.

Le bloc «liquide», déjà qualifié de la sorte par les Anciens qui trouvaient leur comportement curieux du fait qu'elles étaient très facilement influencées par les voyelles contiguës, se situe nettement devant les «nasales» dont la concentration énergétique est très diffuse. N'oublions pas, d'ailleurs, que cet ensemble de consonnes «liquides» et «nasales» joue parfois le rôle dans certaines langues, notamment en anglais, de *consonnes syllabiques*, et qu'il est alors normal de voir la concentration de leur énergie se rapprocher davantage de celle des voyelles que de celle des consonnes précédentes dans le tableau *Vue globale...* de la fig.11.

Quant au dernier bloc, tout d'abord les «glottales» représentent les attaques dites *aspirée* (le «h») et *dure* (le mini coup de glotte) des voyelles — comme il y en a souvent en anglais et, régulièrement, en allemand — et ces sons consonantiques sont par le fait même intimement liés au trapèze vocalique qui suit dans l'axe du *plus* vers le *moins* de la concentration de l'effort musculaire général. Puis, les «semi-consonnes» (ou «semi-voyelles») ne peuvent être que tout près des voyelles correspondantes dont elles sont d'ailleurs issues.

le lieu d'articulation

À ce niveau, la différence de concentration entre les consonnes ne semble pas aussi évidente, pour le moment (SKARIC, 1974a, b), que pour les autres facteurs articulatoires dont je viens de parler.

Il n'en reste pas moins que la phonétique historique souligne des comportements différents des labiales, par exemple, par rapport aux vélaires. De toute façon, dans le tableau de la fig. 9, je n'ai indiqué qu'une différence minimale de concentration entre les *lieux d'articulation*, et encore une fois **l'important en correction phonétique est plutôt l'utilisation des extrêmes par rapport à la faute à corriger.**

B – Les voyelles

La phonétique historique nous donne un enseignement révélateur sur le comportement des voyelles suite aux «pressions» des diverses énergies qui entrèrent en lutte lors des contacts interlinguistiques (échanges commerciaux, invasions, etc.). D'innombrables travaux ont été publiés aux 19e et 20e siècles sur ces phénomènes, en particulier des langues romanes et germaniques, et je m'appuie de façon privilégiée sur la synthèse qu'en a faite Georges STRAKA dans ses *séminaires* et sur la théorie qu'il propose dans ses écrits de 1963 et 1964 (1965 étant un *résumé graphique* de son oeuvre).

On constate que les voyelles sont plus *fortes*, selon la terminologie classique du latin «fortis» par opposition à «lenis», plus *résistantes* aux changements, donc plus ***concentrées*** selon mon hypothèse de travail, quand elles sont:

- *accentuées*	relativement à *inaccentuées*
- *fermées*	relativement à *ouvertes*
- *périphériques* (i.e. aux extrémités du trapèze vocalique)	relativement à *centrales* (le schwa / ə / étant le coeur ou le point final de cette concentration)
- *simple d'articulation* (orale non labialisée)	relativement à *composée* (orale labialisée, nasale)

La fig. 10.1 résume ces données de manière schématique. *La relativité y est évidente tout comme elle existe dans la réalité articulatoire de la chaîne parlée: rien n'y est absolu*, le lieu d'articulation et l'aperture étant encore plus flous ou davantage «impalpables» musculairement parlant que celui des consonnes.

Toutes proportions gardées, ce n'est d'ailleurs pas par hasard que les apprenants d'une L_2 maîtrisent en général plus difficilement les nuances vocaliques que celles, plus précises dans l'espace articulatoire buccal, des consonnes.

Fig. 9

COMPOSITION ARTICULATOIRE DES CONSONNES

FRANÇAISES ◯ ET ETRANGERES ⬡

"Concentration et proprioception de l'effort musculaire général"

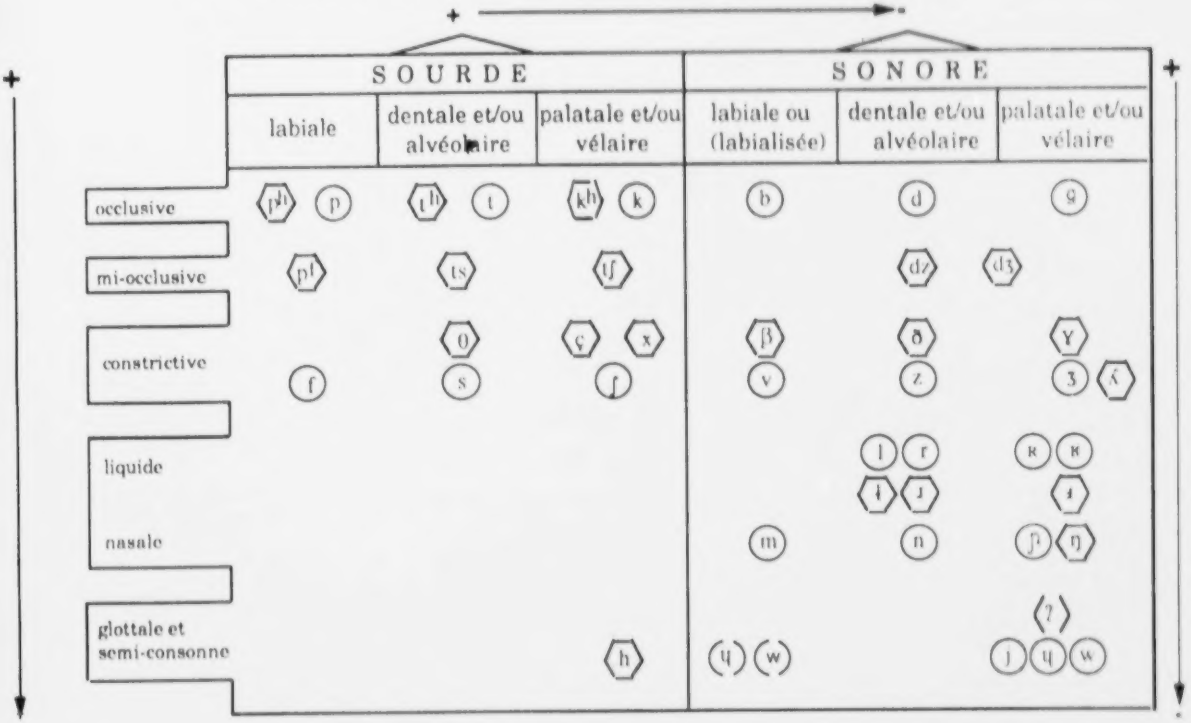
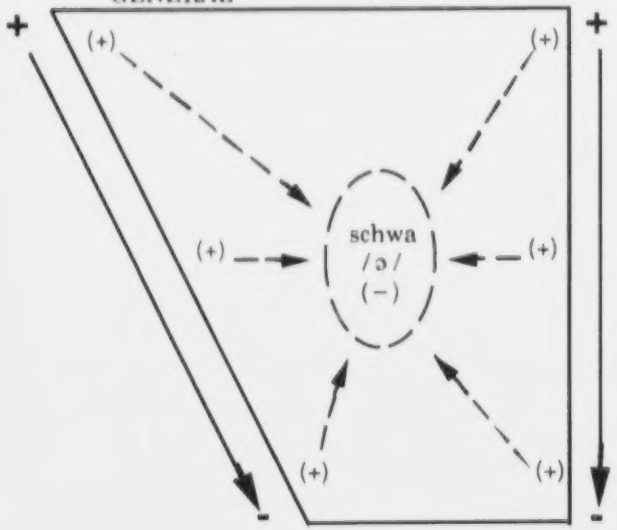


Fig. 10 **COMPOSITION ARTICULATOIRE DES VOYELLES**

10.1 CONCENTRATION DE L'EFFORT MUSCULAIRE GÉNÉRAL



10.2 PROPRIOCEPTION DE L'EFFORT MUSCULAIRE GÉNÉRAL

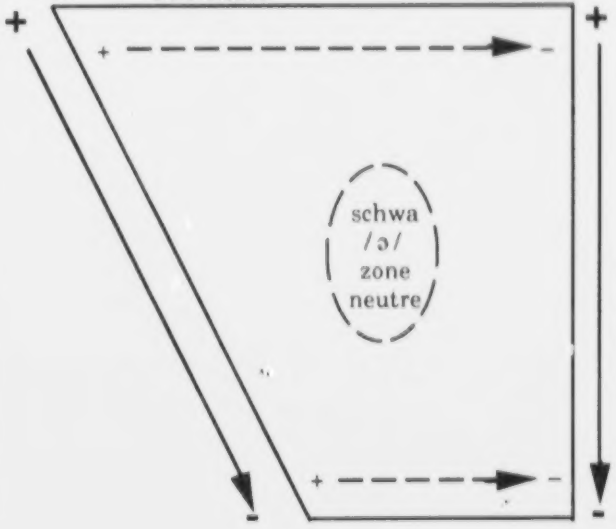


Fig. 11 **Vue globale de la concentration de l'effort musculaire général des consonnes françaises et étrangères et des voyelles françaises**

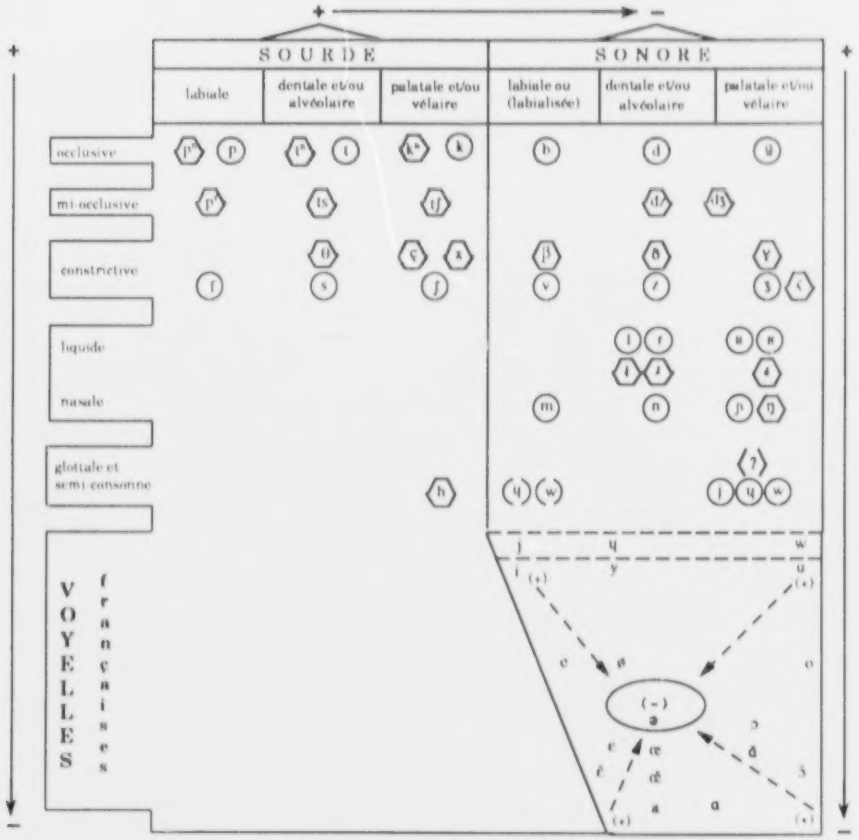
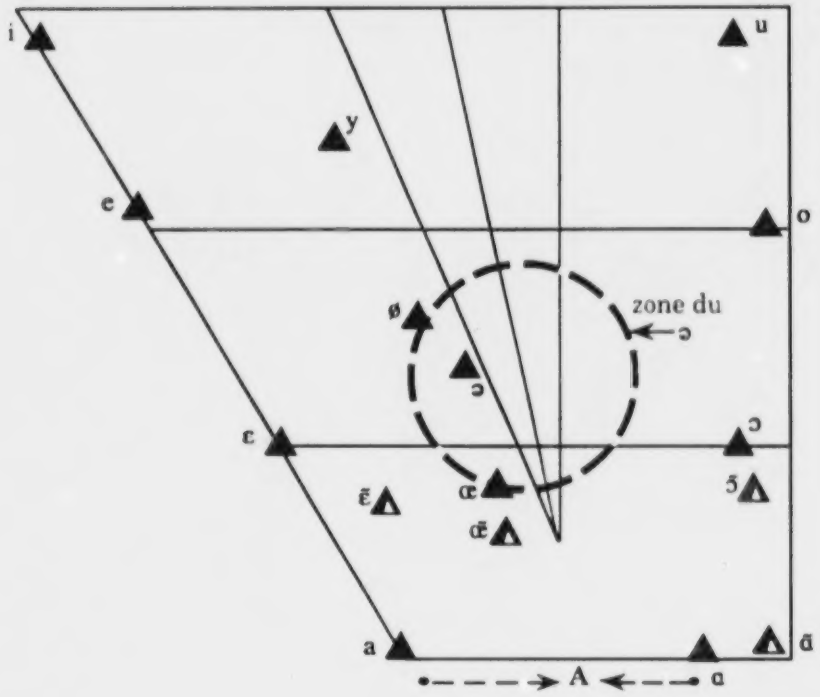


Fig. 12a **Comparaison des voyelles françaises et anglo-américaines sur le trapèze schématisé des voyelles cardinales**

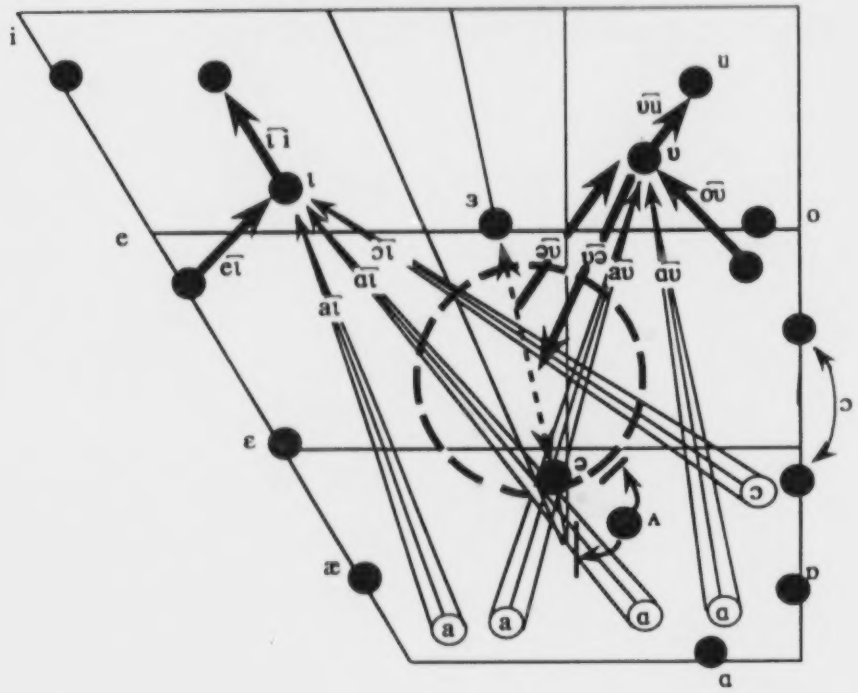
VOYELLES FRANÇAISES



L.M. Shimozawa & J.G. LeBel, 1981. Québec

Fig. 12b **Comparaison des voyelles françaises et anglo-américaines sur le trapèze schématisé des voyelles cardinales**

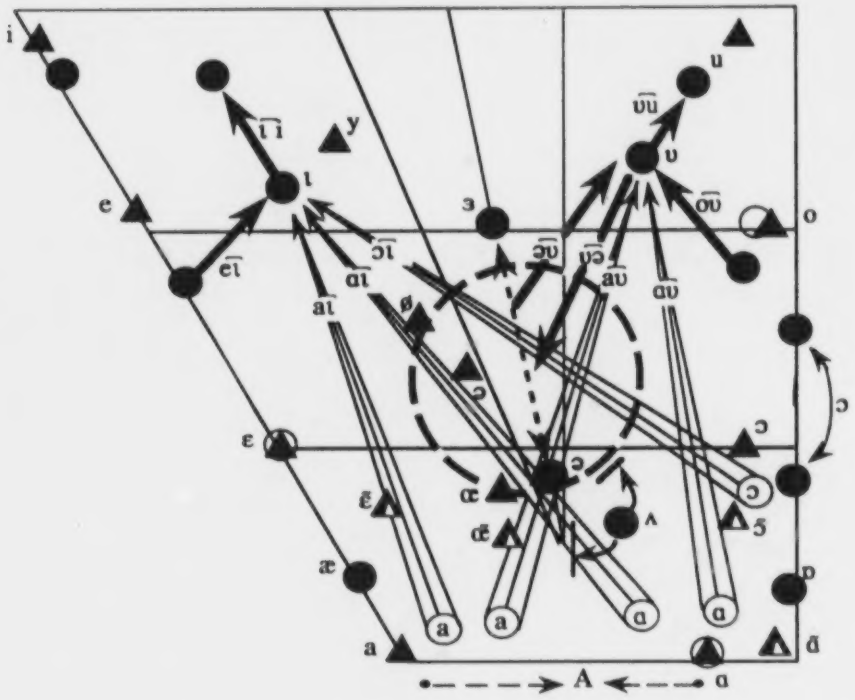
VOYELLES ANGLO-AMERICAINES



▲ voyelles françaises
▲ voyelles nasales françaises
● voyelles anglo-américaines
diphtongues (anglo-américaines)
voyelles diphtonguées (anglo-américaines)

L.M. Shimozawa & J.G. LeBel, 1981, Québec

Fig. 12c **Comparaison des voyelles françaises et anglo-américaines sur le trapèze schématisé des voyelles cardinales**



L.M. Shimozawa & J.G. LeBel, 1981, Québec

3.2.2.4 La notion de proprioception et son hypothèse de travail

La création du mot *proprioception* remonterait à 1950 d'après le LEXIS (Larousse) qui le définit ainsi:

1. *Activité de la sensibilité proprioceptive; son résultat.*
2. *Perception de soi-même, c'est-à-dire de la position des différents membres, en relation avec la situation du corps.*

Puis au mot *proprioceptif*, le même dictionnaire nous dit:

1. *Se dit des sensations issues du corps, qui renseignent sur l'attitude, les mouvements, l'équilibre, etc.*
2. *«Sensibilité proprioceptive», sensibilité propre aux organes profonds de la vie de relation (muscles, ligaments, os).*

Or si l'apparition du mot proprioception est récente, son utilisation systématique comme élément correctif l'est encore plus, bien que l'expression *sens musculaire* rapportée par DELATTRE (1941: 112) recouvrait sensiblement la même réalité, tout comme le mot *kinestésie;* mais on ne s'en est pas servi.

Revenant donc à la notion de *proprioception*, cette «sensation interne que l'on a de la réalisation d'un mouvement de son propre corps, soit ici, la perception sensible de mouvements articulatoires» (CALBRIS, 1976: 13), j'émets l'hypothèse que le sujet parlant **sent ou sentira mieux l'effort musculaire général à fournir (ou à modifier) dans la mesure où la concentration de cet effort est plus grande**, lorsque toutes choses sont égales par ailleurs entre deux sons.

Cependant, étant donné que la **proprioception** est, somme toute, la saisie *subjective* et *globale* par le locuteur du processus énergétique et dynamique de sa propre articulation d'un son, l'**hypothèse de la proprioception** demeure pour le moment difficile à prouver et elle offre donc davantage le flan aux critiques ou aux possibilités de désaccord entre

enseignants/apprenants. Mais cette hypothèse de travail permet au moins d'avancer et d'agir si on se réfère au cadre ouvert de la *démarche systémique*.

3.2.2.5 Correction à l'aide de la concentration/proprioception

Après avoir vu les deux notions de **concentration/proprioception** et leur hypothèse respective de travail, on déduit que la simplicité et l'efficacité de la correction phonétique résideront dans les moyens à utiliser pour *augmenter* ou pour *diminuer* la **concentration énergétique générale** d'un son-cible mal prononcé par l'apprenant et, simultanément, pour travailler/développer la **prononciation** de ce son-cible par le même apprenant.

A - Concentration

Consonnes

Tout d'abord quelques explications générales à propos du tableau CONCENTRATION ET PROPRIOCEPTION DE L'EFFORT MUSCULAIRE GÉNÉRAL de la fig. 9.

Tant la *concentration* que la *proprioception* sont théoriquement plus élevées (+) dans le haut gauche du tableau, et elles diminuent (-) en allant vers le bas d'une part et vers la droite d'autre part. Par ailleurs, la grande partie de gauche sous l'appellation SOURDE est globalement plus (+) comparée à la partie de droite SONORE qui est globalement moins (-).

En outre, tant à l'intérieur de la section SOURDE que de la SONORE, le degré *diminue lentement* en allant d'une ligne horizontale à l'autre vers le bas: par exemple la ligne sonore (v) (z) (ʒ) est un peu moins (-) que la ligne précédente (β) (ð) (ɣ), et ceci peu importe dans quelle langue ces sons existent. Toutefois la ligne (b) (d) (g) est de beaucoup plus (+) que la deuxième ligne vers le bas (v) (z) (ʒ).

Une fois qu'on est sur une ligne horizontale à l'intérieur d'une même grande partie, disons la ligne occlusive SOURDE, il faut considérer la paire labiale (pʰ) (P) en elle-même et non par rapport aux deux autres paires immédiatement à droite, c'est-à-dire qu'à

l'intérieur de la même paire, (pʰ) est plus (+) que (P), mais cette paire, comme ensemble, n'est pas nécessairement comparée — et comparable — aux paires (Tʰ) (T) et (Kʰ) (K), et réciproquement. En d'autres mots, ici, le lieu d'articulation semble jouer un rôle moindre dans la perspective de la concentration que dans celle de la proprioception. (Voir SKARIC, 1974 a et b; et 3.2.2.2).

Prenons maintenant l'exemple réel suivant: le son-cible est le /ʒ/ du français, de l'anglais, de l'allemand, etc. Face à ce son-cible, un apprenant peut commettre différentes erreurs qui vont dans les deux directions opposées du grand axe vertical, à savoir produire un son qui est ou ressemble soit à un [dʒ], soit à un [j].

L'enseignant: a) entend quelque chose d'incorrect; b) détecte rapidement où se trouve l'erreur et l'analyse à l'instant; c) diagnostique finalement un [dʒ]. En regardant alors où se trouve le [dʒ] sur le tableau, il constatera facilement qu'il est sur la ligne horizontale SONORE plus haute que le son-cible /ʒ/. Il conclura qu'il y a **trop de concentration**. Si l'enseignant diagnostique un [j] la même démarche lui apprendra qu'il y a un **manque de concentration.**

[dʒ]

↑ + c'est-à-dire trop de concentration

/ʒ/

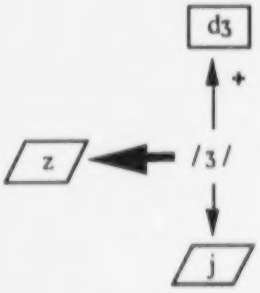
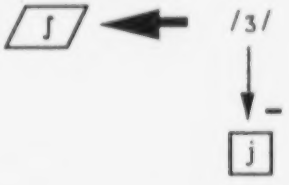
↓ – c'est-à-dire manque de concentration

[j]

Puis c'est alors qu'entrent en jeu les six autres GRANDS MOYENS de correction qui sont carrément orientés vers l'apprenant et le travail phonétique de ses erreurs. (voir fig. 18 b)

Comme on l'a expliqué précédemment (3.1), il est d'abord recommandé de vérifier la *discrimination auditive* et de travailler avec le GM 1 s'il y a lieu. Ensuite, chacun à leur manière, c'est-à-dire selon leur pertinence et à leurs temps et intensité propres, les GM 3 à GM 7 serviront à *augmenter/diminuer* la concentration

selon le cas. Et malgré le fait qu'ils n'aient pas encore été vus en détails, voici un résumé des moyens à utiliser pour corriger ce / ʒ / non maîtrisé de notre exemple.[23]

/ʒ/ > [dʒ]	/ ʒ/ > [j]
• Il faut **diminuer** la concentration par:	• Il faut **augmenter** la concentration par:
- creux intonatif ou intonation descendante.	- sommet intonatif et/ou exclamatif
- ralentissement énorme du débit rythmique.	- accélération du débit rythmique.
- augmentation de la longueur du groupe rythmique.	- allongement intensif.
- syllabe inaccentuée.	- syllabe accentuée.
- position intervocalique recommandée, ou position finale très allongée avec creux intonatif très bas.	- position initiale de groupe rythmique (tout en étant accentuée si la langue le permet).
- parfois, il est bon de modifier un peu en allant vers /z/ou / j /:	- modification de la prononciation en allant vers /ʃ/:
	
- conscientisation et utilisation d'éléments sensitifs pertinents à l'apprenant.	- conscientisation et utilisation d'éléments sensitifs pertinents à l'apprenant.

[23] Voir les **Fiches correctives** pour de multiples autres exemples.

Voyelles

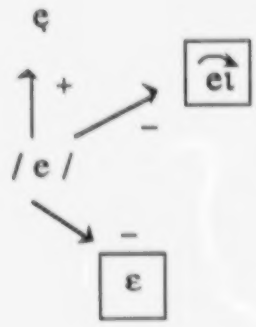
Pour les voyelles, les démarches de compréhension et d'utilisation des tableaux et des moyens sont identique à celles des consonnes.

Le tableau de la fig. 10.1 donne les axes verticaux et horizontaux des plus (+) et des moins (-) du degré de **concentration**, et on peut ainsi y superposer le trapèze vocalique des langues de son choix[24] — de la langue-cible, de la langue maternelle de l'apprenant ou de la langue interférente — afin de rapidement découvrir l'axe correctif à choisir une fois que l'erreur a été diagnostiquée et repérée sur le tableau.

Pour illustrer, prenons la voyelle-cible française / e / — comme dans «je l'**ai**» — dont quelques erreurs éventuelles sont:
[e̞], [e͡ɪ] et [ɛ].

[24] Voir les tableaux des fig. 11 et 12.

La superposition du trapèze vocalique français sur le trapèze de la fig. 10.1 indique immédiatement que [ɐ] a une **concentration** *plus* (+) et que [ɛ] en a une en *moins* (-). Quant à la diphtongaison [e͡ɪ], son mouvement vers le centre est déjà un indice de *moins* (-) et la transcription phonétique ne donne ici qu'une idée approximative du son, car le deuxième élément décroissant de la diphtongaison est progressivement descendant, comme «se mourrant», et est donc une autre indication du *moins* (-): [25]



[25] La formation phonétique et auditive du correcteur est clairement nécessaire ici — comme d'ailleurs pour les consonnes — pour d'abord entendre une faute, ensuite pour l'analyser et la décrire mentalement et, finalement, pour la transcrire phonétiquement. À partir de tout cela, le correcteur manipulera alors davantage à sa guise les divers procédés des GRANDS MOYENS.

En ne se préoccupant, pour le moment[26], que du **degré de concentration,** voici les suggestions correctives:

/e/ > [ɛ] ou [eĭ]	/e/ > [ę]
• Il faut augmenter la concentration par:	• Il faut **diminuer** la concentration par:
– sommet intonatif ou insérer dans une intonation montante.	– creux intonatif ou insérer dans une intonation descendante.
– mettre en syllabe accentuée si elle n'y est pas déjà.	– mettre en syllabe inaccentuée si elle n'y est pas déjà.
– accélérer le débit rythmique ou, tout au moins, abréger de beaucoup la durée de la voyelle diphtonguée.	– ralentir le débit rythmique.
– fin d'exclamation brusque.	

N.B. Ces procédés utilisés simultanément, dans l'un ou l'autre cas, favoriseront nettement une meilleure perception auditive de l'élément fautif, nonobstant le travail exécuté antérieurement avec le GM 1.

B – Proprioception

Chez l'enseignant

Bien qu'il ne soit pas indispensable à un entraîneur d'élites sportives d'être lui-même ou d'avoir jadis été «champion», du moins est-il souhaitable qu'il ait expérimenté certains des exercices ou activités exigés de ses protégés et qu'il possède ensuite de très bonnes connaissances appuyées par une excellente pédagogie intuitive ou acquise; de même en est-il de l'enseignant-correcteur phonétique, en particulier au niveau de la **proprioception**.

---

[26] Contrairement aux consonnes, il est plus délicat d'ignorer l'aspect *aigu* ou *grave* d'une voyelle lors de sa correction (voir ci-après). Par ailleurs, ne pas oublier la vérification de la *discrimination auditive* à l'aide du GM 1.

On a vu (3.2.2.4) qu'en correction/travail phonétique la proprioception est la *sensation musculaire superficielle ou profonde qu'a un locuteur de ses mouvements articulatoires.* Aussi le correcteur doit-il développer son propre **sens musculaire, sa perception sensible** ou en un mot sa **proprioception** avant de l'exiger de ses élèves.

Un très bon exercice, facile d'exécution et à la portée de tous — puisque chacun a constamment avec soi son «laboratoire articulatoire», soit les organes de la parole — est l'**articulation volontairement déformée.**

Celle-ci consiste à choisir un phonème précis, à l'articuler d'abord correctement, puis à en modifier délibérément et graduellement chacune des cinq caractéristiques articulatoires, à savoir la *sonorité / sourdité,* l'*oralité / nasalité,* le *mode articulatoire,* le *lieu (et l'organe) d'articulation* et la *non-labialité / labialité.*

Comme l'expérimentateur sait exactement ce qu'il fait, durant le processus il porte une attention spéciale aux mouvements les plus infimes de ses organes articulatoires et il écoute attentivement tous les phénomènes sonores qui résultent de ses changements articulatoires. Après de nombreux essais, cette *conscientisation* et cette *centration physiologiques* donnent une assurance de soi, insoupçonnée jusqu'alors, en tant qu'enseignant-locuteur modèle, car elles améliorent ipso facto la souplesse articulatoire, d'où la netteté/précision de la prononciation, et elles affinent à un haut degré l'acuité auditive.

Exemple : *le /ø/ français prononcé:*

[ø] = plus fermé, vers [y]

[ø] = plus ouvert, vers [œ]

[øc] = délabialisé, vers [e]

[øc] = délabialisé, plus fermé, davantage vers [e]

[ø-] = centralisé, vers [o]

[øc-] = plus ouvert, délabialisé, centralisé, vers [ə]

Cette démarche est donc comme un *balayage* du trapèze vocalique, balayage soit d'une seule caractéristique soit de plusieurs en même temps, et le sujet qui s'entraîne de la sorte à ce processus acquiert progressivement une *image proprioceptive et auditive* extrêmement précise tout à la fois:

a) **atomisée** de chaque zone de ce balayage acticulatoire,

b) **globale** du son de départ et de tous ses sons-satellites modifiés d'arrivée.

De la sorte, comme le correcteur ne peut toujours, en groupe, se placer directement en face du locuteur et regarder attentivement ses moindres mouvements articulatoires — ce qui aiderait le correcteur dans son diagnostic de l'erreur: manque de labialité, mâchoire crispée, pointe de la langue rétroflexe, etc.—, ce correcteur devrait donc alors être capable de diagnostiquer passablement bien une erreur uniquement en l'entendant à travers les écouteurs du laboratoire de langues ou à travers les bruits normaux de la salle de classe sans toujours devoir fixer l'apprenant.

Cela semble un grand défi, à prime abord, surtout à l'enseignant débutant dans la carrière phonétique. Mais appuyée par une base de connaissances en phonétique générale et corrective (incluant la transcription phonétique), cette **articulation volontairement déformée** pratiquée dans diverses circonstances[27] procure très vite d'excellents résultats, quoique graduellement: *n'oublions pas que ce qui ressemble à la perfection est un idéal et que l'important avant tout est le progrès immédiat et constant qui ne peut faire autrement que de se produire à chaque séance de travail.*

Chez l'apprenant

La propre expérience de l'enseignant lui donnera d'innombrables idées pour développer la proprioception de ses apprenants, mais un *premier conseil* est d'éveiller chez eux la *conscientisation* (3.7.2.3) de l'effort musculaire général plus ou moins intense ou concentré qu'ils fournissent lors de la

[27] Solitude sportive (jogging, vélo...), brèves séances au labo de langues ou dans tout autre endroit avec ou sans enregistrement magnétique, etc.

prononciation de l'élément sonore qui leur donne du fil à retordre.

Les fig. 9 et 10 indiquent, respectivement pour les consonnes et pour les voyelles, la tendance de cette concentration musculaire; conséquemment, selon l'hypothèse de la **proprioception** (3.2.2.4), l'apprenant ressentira plus facilement les sons davantage concentrés. Cependant, les sons moins concentrés ne sont pas négligés pour autant. Lorsqu'un son est prononcé avec trop peu de concentration, on fait prendre conscience à l'apprenant de ce manque par rapport au son-cible plus concentré qu'on essaie de lui faire articuler à l'aide des divers procédés des GRANDS MOYENS. Ainsi tous les sons, *plus* (+) comme *moins* (-) *concentrés*, bénéficient dans leur réalisation articulatoire, d'une part, de la *conscientisation* de l'existence de cette concentration et, d'autre part, du développement progressif et assuré de cette *proprioception*.

Une remarque s'impose toutefois. Bien que j'aie insisté en premier lieu sur la conscientisation par l'apprenant de la perception sensible de ses difficultés articulatoires, je ne prône pas cette attitude pédagogique *à tout prix* et *avant* toute autre démarche. Toutefois, il est vrai que je suggère vite cette attitude pédagogique, parce que la proprioception est en soi intimement liée dans les axes des plus (+) ou des moins (-) aux axes similaires de la concentration de l'effort musculaire général. Je l'introduis rapidement, aussi, parce que certains apprenants vont de toute façon y amener tôt ou tard l'enseignant par leurs questions. Par ailleurs, l'idéal serait — et c'est finalement ma suggestion — de laisser l'apprenant vivre son propre ajustement lors de ses premiers insuccès et *de n'éveiller ou ne développer sa conscientisation* que lorsque sa relative impuissance et son impatience fébrile devant la difficulté l'empêcheront de progresser.

L'équilibre n'est cependant pas aisé à trouver et c'est le lot de la correction phonétique dans son ensemble comme de celui de toute activité humaine. Il en est de même du *deuxième conseil* pour développer la proprioception de l'apprenant, soit de lui fournir spontanément, sans réticence,

les quelques explications d'ordre physiologique, phonétique, linguistique ou autre qu'il désire et dont justement cet apprenant a besoin lors de son travail correctif.

N'oublions pas que l'enseignant développe rapidement sa proprioception à cause, entre autres choses, de ses nombreuses connaissances; et à la suite de mon expérience dans l'acquisition de cette aptitude, je souscris entièrement aux propos de JENSEN (1970) à l'effet que «(...) la connaissance des faits articulatoires augmente à son tour l'acuité de la perception auditive» (p. 223) et que «Plus l'entraînement de kinesthésie[28] ira de front avec l'initiation directe «par l'oreille», plus vite la prononciation proposée sera ancrée dans l'automatisme des habitudes articulatoires.» (p. 224).

3.2.3 Acuité et gravité des sons

Si tant est que, d'un côté, la notion de *concentration* basée sur la phonétique historique diachronique et sur les recherches instrumentales modernes comme celles de la cinéradiologie et de l'oscillographie, et, de l'autre, la notion de *proprioception* qui est la saisie subjective et globale du processus énergétique et dynamique de sa propre articulation d'un son, si tant est, dis-je bien, que ces deux notions et leurs hypothèses de travail ne paraissent pas suffisamment sûres parce qu'encore trop intuitives aux yeux de certains, alors la notion d'**acuité et de gravité des sons** devrait emporter l'adhésion du plus incrédule.

En effet, par rapport à ce qui précède, les données acoustiques des sons donnent généralement moins lieu à l'interprétation subjective de l'observateur, puisqu'elles sont obtenues avec des appareils des plus sophistiqués et dont le potentiel déjà considérable se trouve encore accru par l'ordinateur ; d'où l'exposé factuel suivant de quelques données acoustiques élémentaires suivi d'un développement plus subjectif et «personnalisé» des suggestions correctives issues de ces données.

---

[28] Ce mot est synonyme de *sens musculaire* et de *proprioception* (voir 3.2.2.4)

3.2.3.1 Données acoustiques

A – Consonnes

Des ouvrages récents très ouverts aux techniques instrumentales modernes et aux besoins pédagogiques de l'enseignement des L_2 en général[29] donnent un excellent aperçu des notions fondamentales utiles pour bien comprendre les données subséquentes. Aussi, comme mon propos n'a qu'un but pratique immédiat, soit une meilleure correction phonétique, je ne vais donc pas reprendre ici tous ces éléments, mais simplement souligner quelques données pertinentes à mon propos.

La fig. 13 montre au centre les fréquences réelles en Hz (c'est-à-dire en vibrations/secondes) des zones spectrales (bruits et sons) importantes pour la reconnaissance de chacune de ces consonnes. À partir de cela et malgré le fait:

a) que l'impression auditive puisse varier selon l'«oreille» de l'apprenant et selon toute sa formation personnelle;

b) que la description de l'impression auditive et du timbre perçu soit sujette aux variations terminologiques de chacun (CALBRIS, 1974; LANDERCY & RENARD, 1977);

c) qu'on aime ou qu'on n'aime pas ce qui a couleur de mathématique et de vocabulaire scientifique inconnu[30];

j'aimerais simplement souligner la réalité suivante: l'ensemble des consonnes peut se diviser en trois grandes catégories «pédagogiques» quand on regarde leurs fréquences: les *très aiguës*, les *plutôt moyennes* et les *très graves*. On peut, bien sûr, ergoter sur les limites de l'une ou l'autre catégorie, mais on peut difficilement nier qu'il existe *au moins* dans un

---

29 Entre autres ceux de DENES & PINSON (1971), GERMAIN & LEBLANC (1981), LANDERCY & RENARD (1977), MARCHAL (1980).

30 ... bien que le nombre 1 000 n'ait que deux zéros de plus que 10 et que Hz soit facilement remplacé par cs (cycle par seconde) ou vs (vibration par seconde)!

but pédagogique trois groupes de consonnes: les très élevées en acuité, les très basses en gravité et celles qui ne sont ni tout à fait dans les premières ni tout à fait dans les dernières.

C'est en se fondant sur cette classification, après en avoir accepté une similaire pour les voyelles, qu'on verra l'utilisation corrective intéressante qui peut être faite de cette acuité/gravité avec l'aide des GM 3, (GM 4), GM 5 et GM 6.

B – Voyelles

Mutatis mutandis, ce qui a été dit des consonnes vaut aussi pour les voyelles. Et la fig. 14 présente justement l'acuité/gravité des voyelles selon un trapèze qui respecte «pédagogiquement» les données réelles des formants aigu (F_2) et grave (F_1) de chaque voyelle. La fig. 15 donne les trapèzes acoustiques d'autres langues et la fig. 16 en fournit une comparaison.

Il y a toutefois chez les voyelles un élément physiologique, et subséquemment acoustique, très intéressant pour la suite corrective à donner. Toute voyelle étant normalement sonore, elle est produite par la vibration des cordes vocales situées dans le larynx: c'est initialement un son laryngien, soit ce qu'on appelle le *ton laryngien* ou *ton fondamental*. Ce ton laryngien contient déjà virtuellement toutes les voyelles et, en montant dans le conduit buccal, il sera modifié par les différentes positions de la langue, des lèvres ou du voile du palais qui produiront ainsi la voyelle désirée par le locuteur[31].

[31] En termes acoustiques et phonétiques, la production d'une voyelle peut être décrite de la manière suivante: une fois le ton laryngien (fondamental) produit, ses harmoniques montent le long du canal buccal et y sont modifiés rapidement par les organes articulatoires qui forment au moins deux cavités de résonance différentes pour chaque voyelle. Ce sont ces cavités, dont la fréquence de résonance amplifie les harmoniques compatibles, qui créent les zones formantiques, soit les deux formants de base F_1 et F_2 nécessaires à l'identité propre et à la reconnaissance de chaque voyelle.

Une expérience facile à réaliser est celle-ci: les lèvres bien fermées, produire un son continu (une sorte de «mmmm...») et tout en sonorisant ainsi, ouvrir graduellement la bouche et placer la langue le plus haut possible en avant, puis sans interruption l'abaisser progressivement et finalement remonter vers l'arrière en arrondissant les lèvres. On entendra une suite de [i...e...ɛ...a...ɑ...ɔ...o...u...]. C'est une façon empirique de souligner que *toute voyelle est déjà virtuellement existante dans le ton laryngien.* De la sorte une réalisation vocalique, toute fautive qu'elle soit par rapport à une norme, contient quand même en germe la voyelle-cible proposée par l'enseignant et visée par l'apprenant. La section suivante va reprendre cet élément important.

Mais pour terminer cette partie technique, notons tout particulièrement les grands axes de l'acuité/gravité dans la fig.14: l'acuité est à son maximum à l'avant fermé, diminue graduellement de l'avant fermé vers l'avant ouvert et de l'avant ouvert vers l'arrière ouvert, puis la gravité va à son maximum de l'arrière ouvert vers l'arrière fermé. À cela s'ajoute le fait qu'à chaque degré d'aperture, l'acuité diminue rapidement vers le grave en allant de l'avant à l'arrière.

De façon plus explicite:

a) la voyelle antérieure est toujours plus aiguë que la voyelle correspondante plus postérieure: /y/ est + *aigu* que /u/;

b) la voyelle antérieure est d'autant plus aiguë qu'elle est fermée et elle est donc de moins en moins aiguë à mesure que son aperture s'agrandit: /i/ est + *aigu* que /e/, que /ɛ/ et /a/;

c) la voyelle postérieure, au contraire, est d'autant plus grave qu'elle se ferme: /u/ est + *grave* que /o/, que /ɔ/ et /ɑ/;

d) la voyelle antérieure non arrondie — qu'elle soit orale ou nasale — est toujours sensiblement plus aiguë que la voyelle antérieure correspondante

arrondie[32]: /i/ est + *aigu* que /y/, /e/ que /ø/, /ɛ/ que /œ/ et /ɛ̃/ que /œ̃/.

Schématiquement (fig. 17), les trois grandes zones «pédagogiques» comprennent les voyelles *aiguës* /i, e, ɛ, ɛ̃, y/, les *moyennes* /a, ø, œ, œ̃, ɑ/ et les *graves* /ɑ̃, ɔ̃, ɔ, o, u/. Chaque correcteur aura évidemment ses préférées dans l'une ou l'autre catégorie, cela est tout naturel et à développer même. Comparée à /i/, la voyelle /y/ est souvent ressentie grave, mais je la classe dans la *zone aiguë* en comparaison des deux autres antérieures arrondies /ø/ et /œ/, beaucoup plus graves de fait et perçues de la sorte. La zone de la nasale /ɛ̃/ surprendra à première vue, mais cette voyelle est de beaucoup la plus aiguë des quatre nasales françaises, alors que de leur côté, les /ɑ̃/ et /ɔ̃/ se situent à l'autre extrémité et, de fait, sont perçues graves/sombres.

[32] D'ailleurs, on peut retenir pédagogiquement que l'ensemble des voyelles antérieures arrondies [y,ø,œ,œ̃] est plus grave que toute voyelle antérieure écartée (non arrondie), le [a] étant à la limite des deux ensembles.

Fig. 13 - **COMPOSITION ACOUSTIQUE DES CONSONNES FRANÇAISES**

IMPRESSION AUDITIVE *Fréquence prédominante*	**Fréquences réelles en Hz des principales zones du spectre des consonnes**	TIMBRE PERÇU	**CATÉGORIE pédagogique**
très aiguë	(s) 3.000 - 16.000 (t) 20 - 100, 2.000 - 16.000	clair	TRÈS AIGUË
aiguë	(z) 100 - 600, 3.000 - 12.000 (d) 0 - 600, 2.000 - 10.000	clair	
aiguë-moyenne	(ʃ) 2.000 - 10.000 (ʒ) 100 - 600, 1.600 - 8.000	médian	PLUTÔT MOYENNE
moyenne	(k) 20 - 100, 1.600 - 10.000 (g) 0 - 600, 1.600 - 5.000	médian	
moyenne-grave	(f) 16 - 100, 1.000 - 16.000 (v) 20 - 400, 4.000 - 16.000	médian	
moyenne-grave	(ɲ) 15 - 1.100, 1.800 - 7.000 (n) 15 - 70, 90 - 1.100, 1.800 - 4.600	médian	
variable selon l'entourage vocalique	(l) 9 - 30, 70 - 4.500 (ʀ) 70 - 4.500	variable selon l'entourage vocalique	
grave	(p) 0 - 400	sombre	TRÈS GRAVE
grave	(b) 0 - 600 (m) 15 - 70, 90 - 700, 900 - 1.500	sombre	

Fig. 14 - **COMPOSITION ACOUSTIQUE DES VOYELLES FRANÇAISES**
Le nombre le plus élevé représente en Hz la fréquence du F2, puis le plus bas celle du F1, et il y a le (F3) pour les nasales.

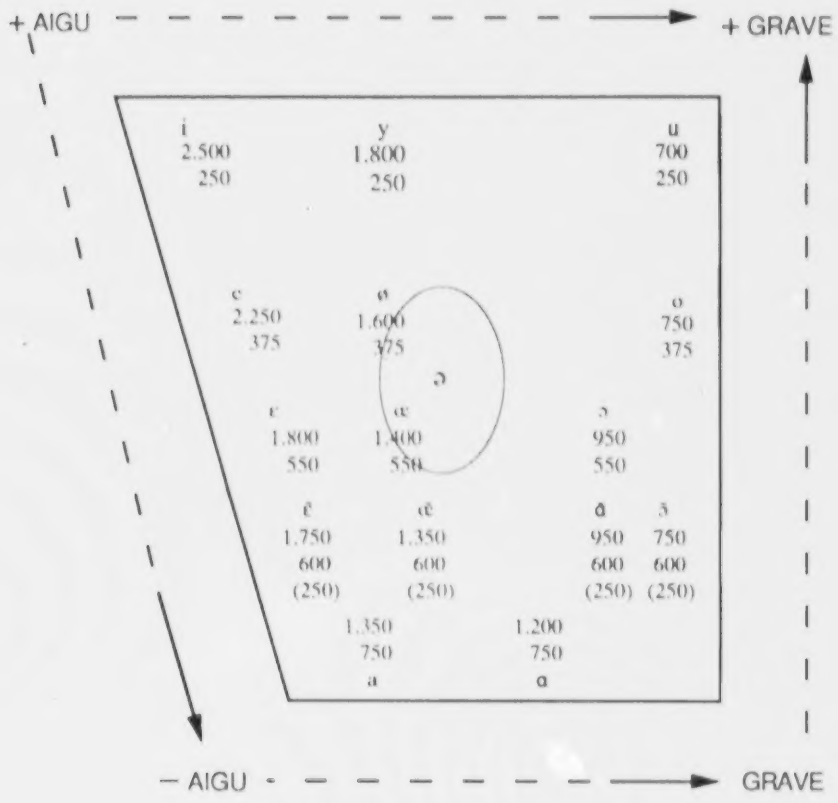
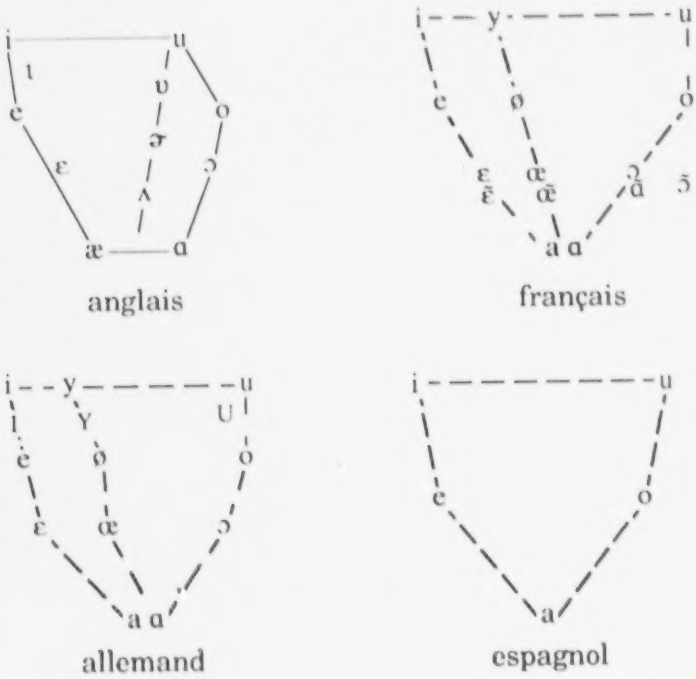


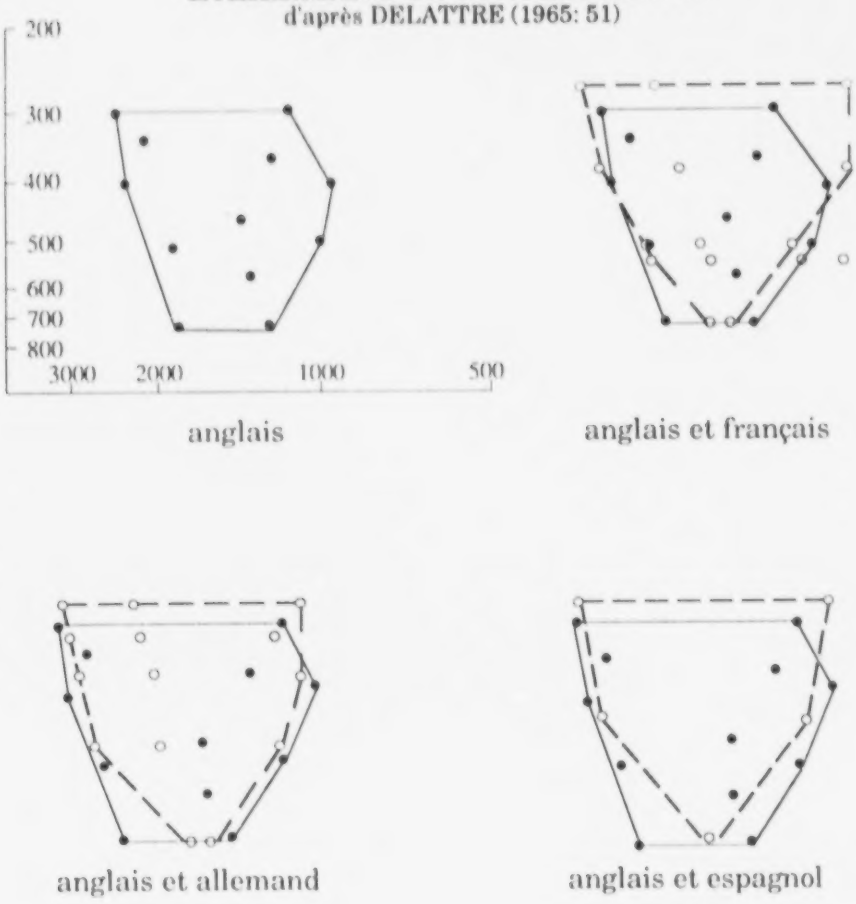
Fig. 15 - **TRAPÈZES ACOUSTIQUES DES VOYELLES ANGLAISES, FRANÇAISES, ALLEMANDES et ESPAGNOLES**
d'après DELATTRE (1965: 50)



Trapèzes acoustiques des voyelles de l'anglais, du français, de l'allemand et de l'espagnol, obtenus par la mise en coordonnées des fréquences formantielles: le Formant 1 en ordonnée et le Formant 2 en abscisse.

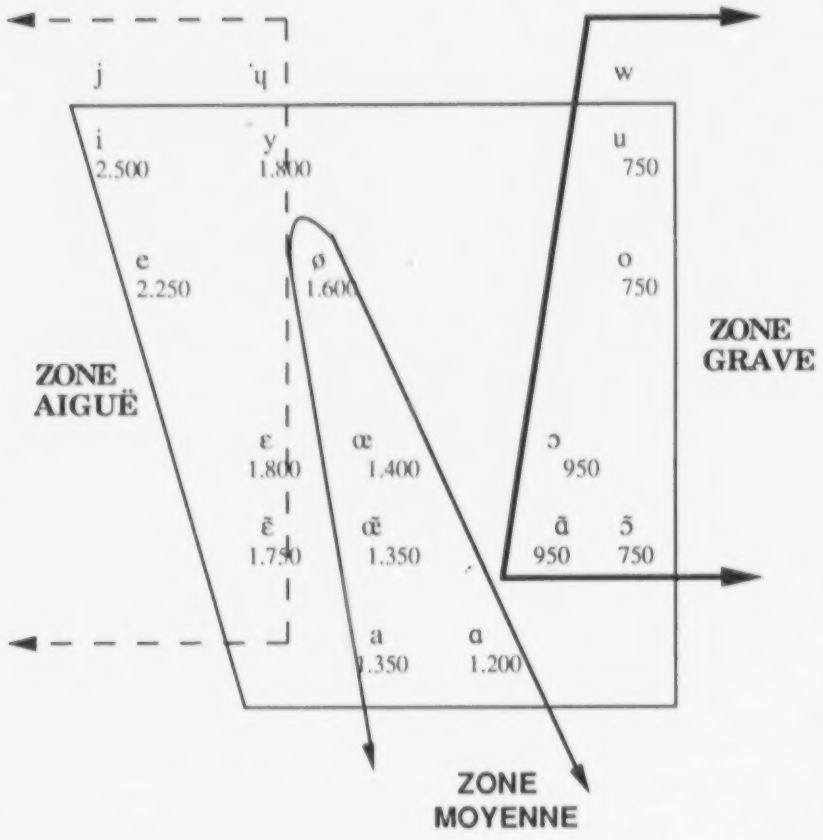
Fig. 16 - COMPARAISON DU TRAPÈZE VOCALIQUE DE L'ANGLAIS À CELUI DU FRANÇAIS, DE L'ALLEMAND ET DE L'ESPAGNOL

d'après DELATTRE (1965: 51)



Pour faciliter la comparaison entre les voyelles de l'anglais et celles du français, de l'allemand ou de l'espagnol, le schéma de l'anglais est superposé au schéma des trois autres.

Fig. 17 - **ZONES «PÉDAGOGIQUES» en vue de la correction des voyelles françaises à l'aide de l'acuité/gravité**



3.2.3.2 Correction à l'aide de l'acuité/gravité

A – Consonnes

Chaque consonne a donc dans sa composition acoustique une prédominante spectrale qui la classe dans l'une ou l'autre catégorie pédagogiquement rentable des *très aiguës* ou des *très graves* et des *plutôt moyennes*. De cette classification découleront certaines interventions correctives qui n'ont pour but que:

a) d'améliorer l'audition de la fréquence dominante (aiguë ou grave) pertinente dans la langue-cible et, conséquemment, l'aspect subjectif correspondant, soit le timbre perçu clair ou grave;

b) de faciliter ainsi l'articulation de la consonne-cible.

Si, par exemple, la consonne aiguë /s/ dans le mot «concentré» [kɔ̃sɑ̃tʀe] était prononcée comme une sorte de /ʃ/ délabialisé [ʃᶜ] en soi un peu plus grave, et que nous décidions de travailler sur l'acuité/gravité[33], nous pourrions favoriser le caractère aigu de /s/ et lui procurer un contexte favorisant en utilisant:

les GM 3 et GM 4, soit

– l'intonation montante

[kɔ̃sɑ̃tʀe ↗] > [kɔ̃sɑ̃ ↗]

– la variation de la place de la syllabe dans le mot ou dans le groupe de mots et le sommet intonatif

[...sɑ̃tʀe ↘]

Le GM 6, soit

– l'entourage des voyelles aiguës /i/ ou /e/ (/y/ si elle est déjà assez bien maîtrisée)

[desi...↗], [tesy...↗]

[33] Ne jamais oublier de donner la priorité au GM 1 et à sa *discrimination auditive*.

– l'entourage d'autres consonnes aiguës (si le groupe consonantique ainsi formé ne crée pas en lui-même une nouvelle difficulté) comme

[sti ↗] dans "... plus timide?" ou encore [tsi ↗] dans "Tootsie?".

Toutefois, bien que cette démarche soit théoriquement valable, la pratique démontre que la correction phonétique des consonnes est généralement plus facile et plus rentable lorsqu'on travaille à partir des hypothèses de la *composition articulatoire* et de la *proprioception* du GM 2, sans oublier la *discrimination auditive* intense du GM 1.

B – Voyelles

Par contre, l'utilisation de l'*acuité/gravité* des consonnes fonctionne à merveille pour aider à corriger cette même caractéristique acoustique chez les voyelles.

Avant tout, rappelons-nous que chaque voyelle contient virtuellement les harmoniques de toutes les autres voyelles: on sait déjà (3.2.3.1-B) qu'une voyelle donnée existe du fait que certains de ses harmoniques sont amplifiés à l'exclusion des autres, mais si ces derniers harmoniques «abandonnés» étaient renforcés, nous aurions affaire alors à des voyelles différentes. Par conséquent, quand une voyelle est mal prononcée, nous pouvons toujours utiliser les vibrations existantes de cette voyelle incorrecte et les modifier dans la direction aiguë ou grave de la voyelle-cible. Voici comment.

En premier lieu, l'environnement immédiat (contigu) de consonnes *très aiguës* ou *très graves* favorisera au plus haut point la perception de la caractéristique correspondante aiguë ou grave qui manque à la voyelle incorrectement prononcée. Ensuite le recours aux autres GRANDS MOYENS viendra renforcer cette première démarche.

Prenons la voyelle /y/ dans «c'est sûr» parfois perçue [i]: l'apprenant n'a entendu que la portion aiguë de la voyelle-cible

et nous devons alors lui mettre en évidence la portion grave — la labialisation entre autre — du spectre du /y/ qu'il n'a pas entendue. La démarche consiste à:

- changer l'entourage consonantique contigu à la voyelle par des consonnes très graves comme /b, m, v/ (le GM 6);
- et simultanément utiliser l'intonation descendante ou mettre dans un creux intonatif (le GM 3):

  «c'est mûr.» ↘ «il l'a bu ... vu.» ↘
- en outre, la modification (le GM 5) vers la voyelle /u/ jouera un rôle important.

On trouvera de nombreux autres exemples dans les **Fiches correctives** et la fig. 18 fournit un tableau récapitulatif de la correction des consonnes et des voyelles basée sur les notions de *concentration/proprioception* et d'*acuité/gravité*. Il est à noter que, dans ce tableau, tous les procédés qui sont suggérés tant dans la colonne de gauche que dans celle de droite ont un certain lien logique entre eux par rapport aux notions précitées.

Fig. 18a -TABLEAU RÉCAPITULATIF DE LA CORRECTION DES CONSONNES ET DES VOYELLES

D.A. ponctuelle ou systématisée en priorité

CONSONNES

POUR FAVORISER ET OBTENIR LE CARACTÈRE ET UN CONTEXTE «GRAVES»

- creux intonatif ou intonation descendante
- entourage de /o/ et /u/
- la position finale de syllabe ou de groupe rythmique est parfois souhaitable (selon la langue)

POUR FAVORISER ET OBTENIR LE CARACTÈRE ET UN CONTEXTE «AIGUS»

- sommet intonatif ou intonation montante
- entourage de /i/ et /e/ (parfois /y/)
- la position initiale de syllabe ou de groupe rythmique est parfois souhaitable

POUR DIMINUER

- creux intonatif ou intonation descendante
- ralentissement du débit rythmique
- syllabe inaccentuée
- position intervocalique (et parfois finale) de mot ou, surtout, de groupe rythmique

POUR AUGMENTER

- sommet intonatif ou intonation montante
- sommet d'intensité (exclamation)
- accélération du débit rythmique
- syllabe accentuée
- parfois en position initiale de mots (groupe rythmique)

la concentration de l'effort musculaire général

- modification de la prononciation de la consonne (en allant vers la consonne moins concentrée énergétiquement) ou substitution pure et simple de la consonne correspondante moins concentrée - si c'est possible!
- entourage de /a/ et /a/

- modification de la prononciation de la consonne (en allant vers la consonne plus concentrée énergétiquement) ou substitution pure et simple de la consonne correspondante plus concentrée - si c'est possible!
- chuchotement
- entourage de /i/ et /e/ (parfois /y/)

Utilisation d'éléments sensitifs pertinents à l'apprenant et au phénomène. Conscientisation des mêmes éléments sensitifs.

***

Fig. 18a - TABLEAU RÉCAPITULATIF DE LA CORRECTION (suite)

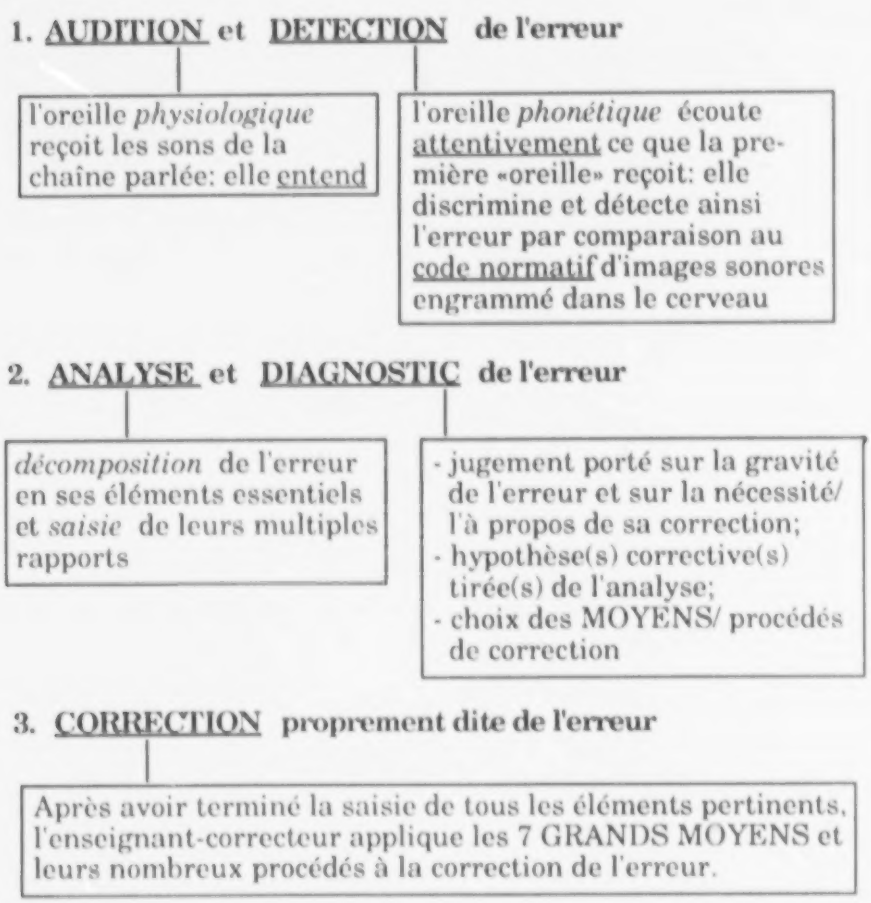
VOYELLES

POUR «ASSOMBRIR» LE TIMBRE	POUR «ÉCLAIRCIR» LE TIMBRE
c.-à-d. pour favoriser et obtenir le caractère et un contexte graves:	*c.-à-d. pour favoriser et obtenir le caractère et un contexte aigus:*
– creux intonatif	– sommet intonatif
– chuchottement	– sommet d'intensité, c'est-à-dire mettre à la fin d'une exclamation ou en syllabe tonique et augmenter l'énergie de cette dernière
– modification de la prononciation de la voyelle à «assombrir» en allant vers une voyelle plus grave qui partage le plus de caractéristiques articulatoires favorisantes à cet effet	– modification de la prononciation de la voyelle à «éclaircir» en allant vers une voyelle plus aigue qui partage le plus de caractéristiques articulatoires favorisantes à cet effet
– entourage de /b/, /m/, /v/ et/ou de /ʁ/ et /ʒ/	– entourage des sourdes /s/ et /t/ (parfois /z/, /d/ et /ʃ/)

POUR DIMINUER	POUR AUGMENTER
la concentration de l'effort musculaire général	
– creux intonatif ou intonation descendante	– sommet intonatif
– syllabe inaccentuée	– sommet d'intensité (exclamation)
– ralentissement du débit rythmique	– syllabe accentuée
– entourage de consonnes moins concentrées	– accélération du débit rythmique
	– entourage de /s/ et /t/

Utilisation d'éléments sensitifs pertinents à l'apprenant et au phénomène. Conscientisation des mêmes éléments sensitifs.

Fig. 18b - PHASES DU PROCESSUS CORRECTIF



3.3 GM 3: INTONATION

- **Sommet** ⟩ **intonatifs**
- **creux** ⟩ **intonatifs**
- **variation de l'intonation**
- **intonation sans parole (murmure)**
- **chef d'orchestre**

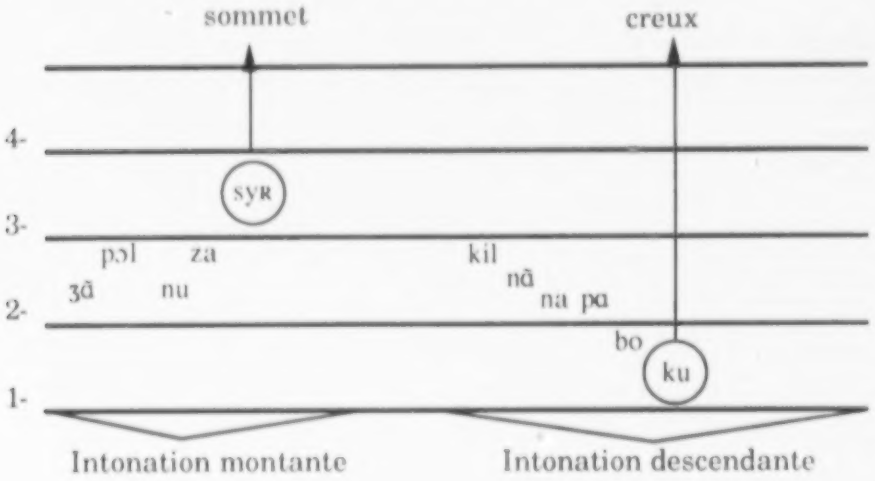
3.3.1 Sa définition

L'intonation d'une phrase est la courbe mélodique qui résulte des montées et descentes de la voix ou, en d'autres mots, des variations tonales de la voix; et cette mélodie, cette «chanson de la phrase», peut être *montante* ou *descendante*.

D'autre part, on appelle *sommet intonatif* d'une phrase la syllabe portée par le ton le plus haut et, *creux intonatif*, la syllabe dont le ton est le plus bas. (fig. 19)

Fig. 19 - INTONATION

«Jean-Paul nous assure qu'il n'en a pas beaucoup.»



3.3.2 Son utilité

3.3.2.1 Expérimentation

L'influence de l'intonation sur la *réalisation des sons* et, par voie de conséquence, son *effet correcteur positif* ont fait l'objet de diverses vérifications dans le monde expérimental de la didactique des L_2.

Entre autres, INTRAVAIA (1977) a procédé, avec 25 italophones, à un test de prononciation de logatomes (des mots artificiels ou, mieux, des mots de français probabilitaire dans leur structure mais qui n'ont aucune signification) dits avec l'intonation montante et descendante.

Voici quelques-unes de ses conclusions:

«L'intonation montante produit une élévation significative des réponses [i] (...). Ajoutons que l'influence de

l'intonation montante se traduit également par une tendance à l'augmentation des réalisations intermédiaires entre [i] et [y]: [i/y].» (p. 150)

«L'intonation descendante provoque également un accroissement significatif des réponses [u]. Les trois quarts des réponses [u] se rencontrent en fin de courbe intonative descendante.» (pp. 150-152)

«L'intonation montante joue un rôle dans la reproduction correcte de [y] si elle est associée à la variable syllabation ouverte.» (p. 152)

Ce didacticien souligne donc ce qu'*empiriquement* chacun peut vérifier avec sa propre voix, à savoir que l'être humain a tendance à lever la voix lorsqu'il prononce des voyelles aiguës et, en contrepartie, à l'abaisser quand il prononce des voyelles graves.

Une expérience facile à réaliser est de prononcer soi-même, ou de faire prononcer par quiconque, la série suivante de voyelles — ou toute autre de la langue de son choix —: [i, e, ɛ, a, ɑ, ɔ, o, u]. La voix a naturellement tendance à descendre alors, et, si on inverse l'ordre des voyelles: [u, o, ɔ, ɑ, a, ɛ, e, i], la variation de la voix va dans la direction montante. Finalement, il n'est que normal qu'il en soit ainsi, puisque statistiquement parlant les voyelles très aiguës ont en soi un ton fondamental plus élevé que celui des voyelles très graves. (LAFON, 1961: 135).

3.3.2.2 L'exigence d'une bonne intonation

Dans l'évolution d'une langue, il y a une étroite relation et une influence mutuelle et constante entre le *phonétisme* (sons) et la *prosodie* (accentuation, rythme et intonation). La syllabation change également, et on sait en phonétique combinatoire et historique l'importance de la structure syllabique au niveau des sons et de l'accent. Prenons le grand exemple du passage du latin au français actuel et pensons aux consonnes finales qui se sont amuïes, à la voyelle qui s'est altérée, puis à l'accent qui s'est modifié et modifia par le fait même les sons contigus, et ainsi de suite.

De nombreux correcteurs ont l'intuition et la profonde conviction de cette influence mutuelle et constante du *phonétisme* et de la *prosodie*, et c'est suffisant pour qu'ils agissent dans cette optique. (Voir 3.4.2.2 et CALBRIS & MONTREDON, 1975, 1980; GARANT-VIAU, 1981; GUBERINA, 1965, 1970; LEBEL & DESCHAMPS, 1980; ROBERGE, 1982; VULETIC, 1965, 1966; WIOLAND, 1983; WOODS, 1977, 1978, 1979). Les enseignants de L_2 ne sauraient imaginer à quel point une patiente et persévérante exigence de l'imitation la meilleure possible de la prosodie est immédiatement rentable et l'est encore davantage quand les énoncés et les structures enseignés deviennent plus longs et plus complexes.

D'une part, l'**imitation par l'apprenant** de l'intonation expressive contenue dans le modèle proposé amène cet apprenant:

1- à vivre les émotions et les événements comme ils le sont généralement dans la langue enseignée et non pas comme dans sa langue maternelle (répéter, par exemple, une exclamation comme «Oh! Madame!» assis comme un bloc, les bras croisés et la tête raide — voir l'illustration de cet exemple à la fig. 23);

2- à sortir de son univers d'apprenant timide ou humilié qui voudrait parler aussi bien que dans sa langue maternelle presqu'avant même d'avoir appris quoi que ce soit;

3- à beaucoup moins penser aux sons pour eux-mêmes s'il y a là blocage momentané;

4- à beaucoup mieux prononcer dans l'ensemble, sans sacrifier ou sans brimer sa spontanéité, ce qui est la conséquence logique de tout ce qui précède.

D'autre part, cette même exigence de l'intonation expressive **par le correcteur** permet à celui-ci:

1- de rendre compréhensibles les énoncés prononcés par les apprenants, car l'importance de la prosodie, dans la communication, n'est plus à démontrer tellement cela frappe l'oreille — et l'esprit — de l'auditeur: par

exemple, «Oh! que c'est beau!», sans émotion et expression de joie, demeure une exclamation bien inopportune, ironique ou offensante même à certains moments:

2- de travailler parfois la correction de certains sons sans éveiller inutilement à ce moment-là l'attention de l'apprenant qui a encore l'impression qu'on exige de lui de bien «chanter» l'énoncé;

3- de corriger effectivement beaucoup de mauvaises réalisations phoniques surtout avec les *débutants*, d'une part sans toujours devoir immédiatement intellectualiser (ou rationaliser) quoi que ce soit à ses yeux et, d'autre part, sans avoir à élaborer tout de suite des exercices systématiques sur un son ou sur un phénomène particulier.

3.3.2.3 En résumé

L'intonation montante

Elle favorise la *perception de l'acuité*, c'est-à-dire de l'aspect *clair-aigu* d'un son, et elle **augmente la concentration** de l'effort musculaire général du même son ou, encore, ce que d'autres conviennent d'appeler avec des nuances la *tension* (3.2.2.1).

Dans la mesure du possible toutefois, il est suggéré de mettre le son à corriger au *sommet intonatif*, car ce sommet maximise les effets bénéfiques de l'intonation montante. D'autant plus, qu'à l'occasion, on pourra y ajouter l'effet que procure l'addition d'un *accent d'insistance* (3.4.2.1., B 7º).

L'intonation descendante

Elle favorise la *perception de la gravité* d'un son, c'est-à-dire de son aspect *sombre-grave* et elle contribue à en **diminuer la concentration** de l'effort musculaire général.

Dans la mesure du possible toutefois, il est recommandé de mettre le son au *creux intonatif*, car celui-ci maximise les effets bienfaisants de l'intonation descendante.

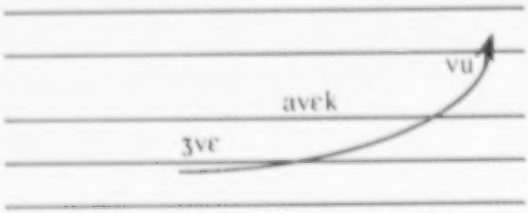
3.3.3 Correction phonétique...

3.3.3.1 ...de l'intonation elle-même

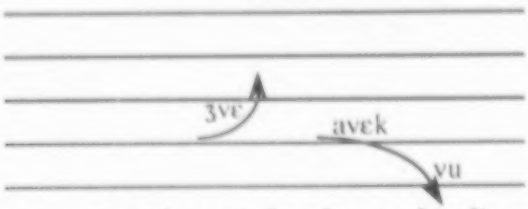
Si le lien entre le phonétisme et la prosodie est à ce point profond, le premier travail correctif de l'enseignant en sera un de *prévention* en quelque sorte. Tout d'abord il y aura lieu d'**exiger une imitation intonative fidèle** — bien qu'avec pondération et jugement — de tout modèle proposé à l'apprenant. Très fréquemment, en effet, des sons par ailleurs difficiles en eux-mêmes sont beaucoup mieux et plus facilement réalisés par l'apprenant quand il essaie de les vivre intensément selon la musique propre à cette L_2 qu'il est en train d'apprendre. Car le déliement et l'assouplissement premiers de la «langue», puis l'élimination progressive de la gêne à produire de nouveaux sons «bizarres», commencent par les modulations de la voix, par l'acceptation de chanter différemment de ce que l'apprenant est habitué de réaliser. *D'où la nécessité de commencer tôt et d'insister sans relâche.*

Comme deuxième mesure préventive, l'enseignant se doit de **corriger rapidement les schémas mélodiques** de langue spontanée qui s'écartent trop des courbes intonatives auxquelles un autochtone s'attend inconsciemment. De fait, contrairement à la plupart des incorrections phoniques du type phonologique qu'un autochtone non averti perçoit en tant que telles dans la majorité des cas et qu'il peut ensuite combler mentalement pour bien décoder le message, contrairement donc à ces erreurs phoniques, de nombreuses erreurs d'intonation ne sont jamais ou trop tardivement décodées comme incorrectes et créent à certains moments des situations délicates où la mésentente, la gêne, la frustration et la vexation, parfois, entravent les relations humaines entre apprenants étrangers et autochtones.

Par exemple, un apprenant anglophone qui prononce:
«Je vais avec vous!»

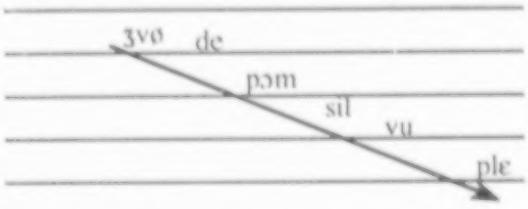


comme si c'était une incertitude de sa part ou carrément une question à son interlocuteur qui, pourtant, lui a demandé à maintes reprises de le rejoindre après la réunion, cet apprenant, dis-je, va au moins créer une réaction d'étonnement, sinon d'impatience, chez celui qui vient de le lui offrir avec tant d'insistance, car ce dernier interlocuteur autochtone ne peut normalement deviner ou imaginer, à tout le moins aux premiers instants de sa réaction, que l'autre ne veut pas lui poser une question, mais qu'il vient finalement de se décider et qu'il n'a tout simplement pas été capable d'émettre la juste intonation d'une énonciation du genre:

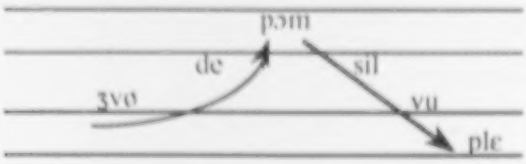


Un autre exemple est la demande d'un apprenant hispanophone ou, mieux encore, asiatique qui, chez l'épicier, et avec un large sourire de surcroît, demande des fruits sur un ton qui n'a rien d'équivoque avec l'impératif plutôt sec:

"Je veux des pommes, s'il vous plaît."



au lieu de s'exécuter avec la «douce» mélodie énonciative suivante:



qui serait assurément plus appréciée du commis, car ce dernier ne peut, sur-le champ, que difficilement comprendre que son client — étranger à la langue mais dont la prononciation des sons en eux-mêmes était acceptable — voulait malgré tout lui commander gentiment des pommes.

S'il est donc fortement conseillé d'exiger dès le début une intonation qui se conforme relativement bien aux normes de la L_2 pour arriver, d'une part, à en prononcer plus aisément les sons caractéristiques et, d'autre part, pour exprimer ses idées et sentiments sans erreur grossière indéchiffrable en soi — cela nonobstant les fautes phoniques probables —, *il est aussi possible de corriger/travailler ces nombreuses fautes phoniques à l'aide de l'intonation.*

3.3.3.2 Correction phonétique avec l'aide de l'intonation

A – Sommet intonatif

La perception/audition et la réalisation subséquente d'une voyelle ou consonne aiguë sont toujours grandement facilitées par la mise en évidence de ce son au *sommet intonatif* ou au plus près possible de ce sommet dans le mouvement montant de l'intonation. Deux possibilités peuvent ainsi se présenter.

1º Le son en cause *est déjà au sommet*; le correcteur peut alors exagérer:

a) ou la hauteur de ce sommet qu'il ne considère pas assez élevé dans son optique corrective,

b) ou la tendance vers le haut de l'«étirement» mélodique de ce son, surtout si c'est une voyelle.

Exemple : avec / ø / > [ø] ou [ø꜀] ,
c.-à-d. /aiguë/ > [grave]

modèle: «C'est eux?» = [setø↗]

exagéré: «C'est EUX???» = [setøøø::↗↗]

modèle: «Il en prend deux pour elle.» =
[ilɑ̃prɑ̃dø ↗ pur ɛl ↘]

exagéré: «Il en prend DEUX???» =
[ilɑ̃pʁɑ̃døø::↗↗]

Exemple : avec / s / > [ʃ꜀] , c.-à-d. /aiguë/ > [grave]

modèle: «Il tousse beaucoup» =
[iltuʂ ↗ boku ↘]

exagéré: «Il touSSE ???» = [iltuʂʂ::↗↗]

2º Le son en cause *n'est pas au sommet intonatif* de l'énoncé original — cas extrêmement fréquent: le correcteur varie alors la structure en mettant momentanément le son au sommet intonatif ou au plus près de ce sommet. On doit parfois changer l'énoncé de façon radicale, mais l'important est avant tout ici l'audition/production du son et l'énoncé ainsi modifié aurait tout aussi bien pu être l'original. Cependant, on retournera vite à l'énoncé premier pour vérifier si la voyelle ou la consonne en question est maintenant mieux entendue et, conséquemment, peut-être mieux prononcée.

Exemple : avec /œ / > [ɔ] ou [œ꜀] , c.-à-d. /aiguë/> [grave]

modèle: «Donnez-moi l'heure, s'il vous plaît.» =
[dɔnemwalœʀ ↘ silvuplɛ ↘]

modifié: «Vous avez l'HEURE, s'il vous plaît?» =
[vuzavelœœ::ʀ:↗↗ silvuplɛ ↗]

modèle: «Voilà sa sœur aînée, Marie-France.» =
[vwala ↗ sasœʀœne ↗ maʀifʀɑ̃s ↘]

modifié: [vwalasasœœ::↗ ʀene↗↗maʀifʀɑ̃s ↘]

Exemple : avec / s / > [ʃ꜀], c.-à-d. /aiguë/ > [grave]

modèle: «Il est avec son fils.» = [iletavɛksɜ̃fis ↘]

modifié: «Il est avec son fils???» =
[iletavɛksɜ̃fiss::↗↗]

Ajoutons que dans l'échelle vocalique des très aiguës vers les très graves, une voyelle donnée est toujours plus aiguë que sa suivante dans *sa composition acoustique intrinsèque*. Si donc on a à corriger deux voyelles contiguës dans cette échelle, par exemple les voyelles /e/ et /ɛ/, du **point de vue correctif** il faut considérer la voyelle /e/ comme l'aiguë — ce qui est normal — et la voyelle /ɛ/ comme la grave — ce qui est plus surprenant à prime abord, bien que ce soit la réalité absolue.

Exemple : avec / ɛ / > [ç] ou [e], c.-à-d. /grave/ > [aiguë]

modèle: «On ne va jamais ↗ à la plage en mai ↘.»
/ ɛ / > [e] [e]

modifié: «À la plage en mai ??? Jamais !!!»
[alaplaʒɑ̃mee::↗↗ ʒameɛ:: ↘ ↘] ↘

B - Creux intonatif

La perception/audition et la réalisation subséquente d'une voyelle ou d'une consonne grave sont toujours grandement facilitées par la mise en évidence de ce son au *creux intonatif* ou au plus près de ce creux dans le mouvement descendant de l'intonation. Deux possibilités peuvent alors survenir.

1º Le son en cause *est déjà au creux;* le correcteur peut exagérer:

a) ou la profondeur (la basse tonalité) qu'il ne considère pas assez basse dans son optique corrective,

b) ou la tendance vers le bas de l'«étirement» mélodique de ce son , surtout si c'est une voyelle.

Exemple : avec / ø / > [e] , c.-à-d. /grave/ > [aiguë]

modèle: «À nous deux!»

[anudø ↘]

exagéré: «À - nous - DEUX!!»

[a: nu· døø:: ↘↘]

Exemple : avec / ʒ / > [ʒ·] , c.-à-d. /grave/ > [aiguë]

modèle: «Il est très léger.» [ilɛtʁeleʒe ↘]

exagéré: «Il se sent lésé d'être si léGER!»

[ilsɔ̃alezz::e:ɐɐ dɛtʁɛsileʒʒ::e: ↘↘]

2º Le son en cause *n'est pas au creux intonatif* — cas évidemment fréquent: le correcteur varie alors la structure en mettant momentanément le son au creux intonatif ou au plus près de ce creux, même s'il doit pour ce faire changer radicalement l'énoncé, car le plus important ici est l'audition/production de la voyelle ou de la consonne. On retournera par

après à l'énoncé original pour vérifier si le son est mieux entendu et peut-être mieux prononcé.

Exemple : avec / a / > [ɛ] ou [ɛ], c.-à-d. /grave/ > [aiguë]

modèle: «Jean est en panne de voiture.»
[ʒɑ̃etɑ̃pan ↗ (ou) → dəvwatyʀ ↘]

modifié: «Jean est en PANNE!!»
[ʒɑ̃etɑ̃paa::n ↘↘]

en opposition à: «Jean est en PEINE??»
[ʒɑ̃etɑ̃pɛɛ::n ↗↗]

Exemple : avec / z / > [z] ou [s], c.-à-d. /grave/ > [aiguë]

modèle: «Si je les ai, j'irai demain.»
/z/ > [s] ↗

modifié: «J'irai demain, si je leS ai!»
[ʒiʀedmɛ̃↗↗si3ʒle:zz::e: ↘↘]

Ajoutons que dans l'échelle des voyelles très graves allant vers les très aiguës, une voyelle donnée est toujours plus grave que sa suivante dans *sa composition acoustique intrinsèque*. Si, par exemple, on a à travailler les deux voyelles /ɔ̃/ et /ɑ̃/, très proches l'une de l'autre dans cette progression de la gravité vers l'acuité, du **point de vue correctif** il faut considérer le /ɔ̃/ comme beaucoup plus grave et le / ɑ̃ / comme beaucoup plus aigu qu'ils ne le sont dans la réalité acoustique absolue.

Exemple : avec / ɔ̃ / > [ɑ̃ᶜ] ou [ɑ̃] ,
c.-à-d. /grave/ > [aiguë]

modèle: «C'est du thon excellent.»
/ ɔ̃ / > [ɑ̃ᶜ] ↗ [ɑ̃] ↘

modifié: «Voilà un excellent thon!»
[vwala↗œnɛkselɑ̃ː↗↗tɔ̃ː ↘↘]

C – Intonation sans parole: murmure

Ce procédé aide le locuteur-auditeur à se concentrer uniquement sur le patron intonatif du segment concerné, sans qu'il n'ait à se soucier outre mesure des sons à prononcer, et sans qu'il ne soit perturbé par les difficultés de tout ordre engendrées par le sens des mots ou inhérentes à la graphie lorsqu'il y a lecture à haute voix.

Cependant l'usage du murmure est plutôt délicat, car son exécution engendre souvent un sentiment de gêne surtout chez les apprenants en fin d'adolescence et, à coup sûr, chez les adultes, comme si, pour eux, le murmure relevait des jeux de l'enfance. Néanmoins, on retiendra ce procédé en se souvenant que son usage soigneusement mesuré et adapté est spécialement efficace:

- pour la discrimination auditive ponctuelle ou systématisée des divers schémas intonatifs;
- pour le travail ponctuel des mouvements intonatifs très spécifiques et précisément ardus de la L_2;
- pour l'extrême mise en évidence, lors du traitement d'un phénomène précis, du fait que le son le plus aigu est bien au sommet intonatif et que, de son côté, le plus grave est au creux: tout cela sans s'occuper momentanément de l'articulation relativement compliquée des sons eux-mêmes.

Ainsi donc l'utilisation du *sommet* comme du *creux* intonatifs, puis la *variation* de l'intonation — conséquence logique de l'optique corrective des deux premiers — et finalement l'emploi mesuré du *murmure* intonatif s'avèrent d'excellents recours pour qui veut accentuer l'**acuité** ou la **gravité** d'une voyelle et d'une consonne, et pour qui veut, en outre, **augmenter** ou **diminuer la concentration** de l'effort musculaire général.

Évidemment, bien que ces procédés fassent partie du GRAND MOYEN **Intonation**, celui-ci ne réalisera son plein potentiel correcteur qu'en opérant en étroite liaison avec les six autres GM. Cette démarche est d'ailleurs fondamentale à l'intérieur de tout le modèle systématique de la *problématique ponctuelle*.

3.4 GM 4: RYTHME

Procédés d'enseignement	Procédés de correction
· comptage à haute voix · découpage syllabique et syllabation ouverte · procédures respiratoires · battement de la cadence/mesure avec la main ou avec un métronome · variation de la hauteur · variation de l'accentuation · sommet d'intensité/d'exclamation · ralentissement et accélération du débit rythmique · rythme sans parole: la-la-la saccadés	· accélération et ralentissement du débit rythmique · syllabation ouverte: anticipation vocalique · découpage syllabique: progressif et régressif · enchaînement verbal: ... consonantique ... vocalique (hiatus) · variation de l'accentuation · rythme sans parole: la-la-la saccadés · sommet d'intensité/d'exclamation · battement de la cadence/mesure avec la main ou avec un métronome

3.4.1 Le rythme français

3.4.1.1 Description générale

Le rythme est produit par la périodicité des syllabes accentuées ou, encore, selon la description habituelle qu'on en donne par *le retour à intervalles plus ou moins réguliers des temps forts dans la chaîne parlée.*

GUBERINA (1974) affirme que le rythme est caractérisé par la discontinuité des stimulations que sont les pauses (qui ont une signification), les voyelles (tant inaccentuées qu'accentuées) et les consonnes. À cela, VULETIC (1966) ajoute que le rythme est formé par l'équilibre de ces pauses, des voyelles et des consonnes, et par cette sorte de liberté qu'a la parole vécue et enrichie par la présence humaine. On pourrait ajouter que le rythme est aussi la variation du temps (cadence) dans la prononciation des voyelles et des consonnes.

Le rythme est donc, encore pour le moment, un phénomène tout à la fois concret et insaisissable (ou inconnu) sous de nombreux aspects tant de l'audition que des appareils de laboratoire.

En français, toutefois, il est bien connu que le rythme se présente comme une succession régulière de syllabes dont la régularité est brisée de temps à autre par une syllabe dont la hauteur (fréquence) et la longueur (durée) varient beaucoup, contrairement à la force (intensité) qui diffère relativement peu[34] de la force des syllabes précédentes (inaccentuées). D'où l'impression d'un rythme doux, discret, d'un rythme qui, au début de l'apprentissage, se laisse difficilement découper en ses éléments (groupes) rythmiques. Ceci concourt à donner l'impression que les francophones ont toujours un débit très rapide: «On sait que ce défilement régulier et soutenu des syllabes atones a fait comparer le rythme de notre langue à celui d'une arme automatique». (FAURE, 1971:9) Il sera alors nécessaire de travailler le rythme français en jouant beaucoup avec la hauteur et la longueur — durée. (1.3.2.2.).

3.4.1.2 De quelques notions essentielles

A – Accélération et ralentissement du débit rythmique

La description précédente fait du rythme un phénomène relié au temps, où la cadence du rythme est directement reliée à celle du débit du locuteur: si, pour une quelconque raison, ce dernier parle plus vite que la normale[35], il *accélère* son débit rythmique et s'il parle plus lentement, il le *ralentit*.. (voir fig.20)

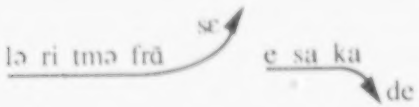
[34] Il s'agit de l'accent dit tonique ou rythmique — et non des divers accents d'insistance français — dans l'optique pédagogique d'un enseignement du rythme à des non-francophones.

[35] Par normale, on entend simplement la vitesse du débit habituel d'un locuteur, et il n'est aucunement question ici de mesure instrumentale. C'est la perception des auditeurs qui leur fait dire d'un locuteur que ce dernier parle subitement plus vite ou plus lentement qu'il y a quelques instants.

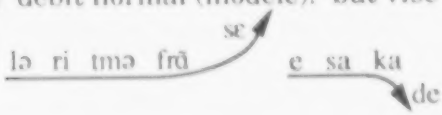
Fig. 20 - DÉBIT RYTHMIQUE

Exemple : «Le rythme français est saccadé.»

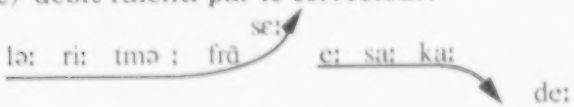
a) débit accéléré par le correcteur:



b) débit normal (modèle): but visé par l'apprenant:



c) débit ralenti par le correcteur:



Débit rythmique accélére

En accélérant le débit, le correcteur raccourcit (fig. 20a) la durée normale des sons et, alors, c'est comme si toute l'énergie initialement prévue pour un son donné lui était transmise de façon plus intensive, plus concentrée (fig. 21a), puisque *le correcteur étale moins son énergie dans le temps*, puisqu'il distribue toute cette énergie sur un son devenu subitement plus court.

On constate donc que *l'accélération* du débit rythmique a habituellement pour effet d'**augmenter la concentration de l'effort musculaire général.**

Débit rythmique ralenti

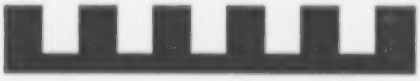
En ralentissant le débit, le correcteur augmente (fig. 20c) la durée normale d'un son; par conséquent, il semble que l'énergie initialement prévue pour un son donné lui est alors

transmise de façon relâchée (fig. 21c), puisque *le correcteur étale davantage cette énergie dans le temps*. Tout comme LANDERCY & RENARD (1976: 180), je crois alors que le *ralentissement* du débit rythmique a habituellement pour effet premier de **diminuer la concentration de l'effort musculaire général.**

Au surplus, le ralentissement du débit a comme conséquence *d'améliorer la perception auditive d'un son*, effet des plus positifs et des plus recherchés quand vient le temps de travailler la **discrimination auditive**.

Fig. 21 - RYTHME ET DISTRIBUTION DE L'ÉNERGIE (CONCENTRATION)

a)	débit accéléré	=	énergie «concentrée»	= augmentation de la concentration



b)	débit normal	=	énergie «régulière»	= concentration dite normale

c)	débit ralenti	=	énergie très «étalée»	= relâchement de la concentration

B – Syllabation ouverte et anticipation vocalique

Dans la chaîne parlée, la *très grande majorité des syllabes du français se terminent par une voyelle* (DELATTRE, 1965 a: 41-42; WIOLAND, 1983: 14-15) et on qualifie ces syllabes d'*ouvertes*. On sait également qu'à l'intérieur même d'une syllabe, et d'une syllabe à l'autre, le locuteur francophone a inconsciemment une forte tendance à *anticiper articulatoirement la voyelle* (SIMON, 1967; BRICHLER-LABAEYE, 1970; ROCHETTE, 1973) plutôt que la consonne qu'anticipent, parmi d'autres, les anglophones dans leur propre langue (DELATTRE,1965a; FAURE, 1971; WOODS, 1983).

Sur le plan pédagogique, donc, ces deux phénomènes de la *syllabe ouverte* et de l'*anticipation vocalique* seront couverts par le procédé de correction intitulé **syllabation ouverte** dont le but est double. En effet, en délimitant de façon nette (et même artificielle, parfois) la voyelle par rapport à la (aux) consonne(s) suivante(s), on favorise premièrement l'influence bienfaisante de la voyelle sur la consonne précédente de la même syllabe, et deuxièmement on entrave l'influence souvent néfaste (chez l'apprenant) d'une consonne sur la voyelle précédente. Par exemple, selon la tendance à la **syllabation ouverte** (anticipation vocalique) du francophone, la phrase «téléphone-moi» deviendra [tɛ - lɛ - fɔ - nmwa]; mais la même phrase, selon la tendance contraire à la **syllabation fermée** (anticipation consonantique: voir le point C), deviendra [tɛl - ɛf - ɔn - mwa], où l'on perçoit que les deux /ɛ/ fermés se sont ouverts — ce qui est négligeable —, où on entend surtout que le /ɔ/ s'est nasalisé — ce qui l'est un peu moins — et où finalement on constate un découpage syllabique (et donc rythmique de la réalité) très différent de celui auquel les francophones sont habitués — ce qui est alors beaucoup plus entravant au point de vue compréhension/décodage.

Enfin, étant donné que ce procédé de correction de la **syllabation ouverte** est plus facilement réalisable et profitable en *débit ralenti* et qu'il se rattache, en outre, à *l'égalité rythmique* du français, j'ai cru bon de l'associer aux procédés de correction du RYTHME en général.

C – Enchaînement consonantique et liaison face à l'anticipation consonantique; enchaînement verbal

La tendance inconsciente et d'autant plus profonde du francophone à anticiper la voyelle — noyau normal et régulier de la syllabe française — a comme corollaire le phénomène de l'**enchaînement consonantique**. En effet, dès qu'une voyelle veut apparaître, la forte tendance psychologique de lui réserver une place privilégiée dans la syllabe est telle que *la* consonne qui précède n'a alors, semble-t-il, d'autre choix que de s'y reporter: envisagé sous un autre angle, c'est comme si la consonne avait absolument besoin d'un appui vocalique pour exister et, dès sa naissance, la consonne s'agglutine alors étroitement et comme avec empressement à la voyelle suivante.[36]

Exemples : «... noir et blanc.»
[nwa ʀɛ blɑ̃]
→ → →
«Il en veut treize en tout».
[i lɑ̃ vø tʀɛ zɑ̃ tu]
→ → → → →

Cette dernière phrase sonnerait bizarrement à l'oreille francophone et serait plutôt difficile à décoder si sa coupure

---

[36] Cela peut d'ailleurs expliquer la tendance de l'apparition du schwa [ɔ] d'appui après la prononciation forte et nette des consonnes finales françaises pour les rendre bien identifiables. Les consonnes occlusives, et particulièrement les nasales, sont davantage touchées par ce phénomène, alors que les constrictives semblent de leur côté avoir moins besoin de ce support vocalique d'appui: c'est comme si elles se «supportaient» mieux d'elles-mêmes avec leur détente longue et soutenue.
On remarquera d'ailleurs qu'un grand nombre de Québécois francophones ont tendance: ou bien à faire disparaître les consonnes finales absolues, à carrément les «avaler» en quelque sorte; ou bien à les articuler très nettement avec au moins un embryon de schwa: [ᵊ].
Exemples: «lui-même» = [lɥimɛ̃ᵐ (ou)...mɛ̃mɔ (ou)... mɛ̃mᵊ]; «...la gigue» = [laʒiᵍ (ou)...laʒigɔ (ou)...laʒigᵊ].

syllabique était inversée en celle de la *syllabation fermée* provenant de l'**anticipation consonantique** d'un apprenant anglophone, par exemple:

[il ɑ̃v ɔ̃t ʀɛz ɑ̃t u]
← ← ← ← ←

On aura ainsi deviné que l'**anticipation consonantique** est cette *tendance inconsciente et très forte à donner un espace syllabique privilégié à la consonne*[37] *qui naît dans l'esprit du locuteur* — anglophone, germanophone, etc. — *et qui surgit dans sa bouche*. Bien que cette consonne ait souvent besoin, elle aussi, d'une voyelle comme noyau syllabique, l'espace syllabique important qu'elle occupe fait que sa forte résonance consonantique enveloppe tout spécialement la voyelle précédente et lui donne ainsi sa «coloration» consonantique spécifique. On n'a qu'à penser, entre autres, aux [ɹ] et [ɻ] de l'anglo-américain qui tendent fortement à *assombrir* toute voyelle contiguë, surtout la précédente.

La situation se présente donc maintenant de la manière suivante: la tendance profonde à l'*anticipation vocalique* du français engendre un habitus articulatoire facilement observable[38], appelé **enchaînement consonantique,** qui consiste à **rattacher toute consonne finale prononcée à la voyelle initiale du mot suivant**. Ce phénomène, on l'a vu, est de par sa nature très important dans la production et dans la perception du rythme doux et tout à la fois égal et saccadé du français. Mais il est, par essence, aux antipodes de l'**anticipation consonantique** de langues comme l'anglais.

---

[37] L'anglo-américain, par exemple, a quatre consonnes syllabiques [m̩, n̩, r̩, l̩], et seule la consonne /l/ dépasse /n, r, l/ en taux de fréquence d'apparition dans la langue parlée. C'est donc dire que l'anglo-américain a trois de ses quatre phonèmes consonantiques les plus fréquents avec un *allophone syllabique*.

[38] Une expérience intéressante, et amusante en même temps, est de faire prononcer par un francophone l'énoncé très simple: «I want a seven-up!» On entendra presque invariablement le découpage syllabique suivant:
[aɪ wɒ nɑ sɛ vɛ nʌp] qui laisse l'anglophone plutôt perplexe!

Par ailleurs, la notion d'enchaînement consonantique nous amène inévitablement à traiter de la **liaison** qui «consiste à prononcer devant un mot commençant par une voyelle la consonne finale précédente qui en dehors de cette condition ne se prononcerait pas.» (BOUDREAULT & alii, 1967: 39). Toutefois, *articulatoirement parlant*, la liaison n'est autre dans la chaîne parlée qu'un phénomène d'enchaînement consonantique, car le locuteur doit rattacher à la voyelle suivante la consonne subitement apparue à cause de circonstances favorables.

Il est clair, cependant, que pour des raisons impérieuses d'enseignement et de maîtrise des règles — parfois capricieuses — de la **liaison**, l'enseignant se doit de bien clarifier à l'apprenant le fait que la consonne de l'enchaînement est *prononcée en tout temps*, tandis que celle de la liaison, normalement muette dans le mot isolé, *n'apparaît qu'occasionnellement* selon des vestiges de «quelques enchaînements de consonnes finales en ancien français» (CARTON, 1974: 87) et selon des règles présentement en usage dans la langue. (Voir DELATTRE, 1951 et LÉON, 1966a: pour les règles; et GARROTE, 1984: très bonne monographie).

Évidemment, dans l'ensemble de ce qu'il est convenu d'appeler l'**enchaînement verbal**[39] de la langue parlée, au début l'apprenant aura de la difficulté à distinguer, par exemple, le /v/ d'*enchaînement consonantique* de «Pierrette est venue» [pjɛrɛtevny] du /v/ de *liaison* de «Marie est_arrivée.» [marietarive]. Mais si la distinction, à vrai dire, importe peu dans la réalité de la prononciation consonantique en soi, par contre il importera grandement au locuteur non francophone de maîtriser la mécanique et *de l'enchaînement consonantique* et

[39]L'**enchaînement verbal** français englobe, d'un côté, l'**enchaînement consonantique** issu de l'anticipation vocalique et, de l'autre, l'**enchaînement vocalique** avec son attaque douce et sa fin nette qui lui permettent sa façon modulée de lier les voyelles en hiatus et même en «trihiatus» comme:
"J'ai un livre " ou "Je vais à Ottawa."
1 2 1 2 3

des règles de liaison afin d'éviter un rythme haché et entrecoupé d'hésitations inattendues.

Encore une fois, il ne s'agit pas ici seulement d'esthétique, bien que la beauté rythmique d'une langue ait toujours sa place, mais il s'agit d'abord et avant tout de la compréhensibilité de la langue parlée, rythmée à l'autochtone ou à l'étrangère. Au point de vue correction/travail phonétique qui est essentiellement le cadre de mes observations, un rythme passablement «massacré» crée, d'un côté chez l'auditeur francophone, une incompréhension inquiétante, car ce dernier a la curieuse impression d'avoir entendu du français sans rien comprendre — puisque les sons sont parfois assez bons —, puis, de l'autre côté, crée chez le locuteur non francophone lui-même, un grand nombre d'erreurs phoniques qu'il ne commettrait sûrement pas avec autant de gravité si le rythme était tant soit peu soigné. D'ailleurs les nombreuses *fautes corrigibles à l'aide du rythme* (3.4.2.2 - B) en sont une preuve tangible.

D – Découpage syllabique

Bien que très simple en soi, le **découpage syllabique** favorise plusieurs éléments. Il permet d'abord de souligner et, souvent du même coup, d'assimiler les patrons intonatif et rythmique d'une phrase (ou de l'un de ses segments) en réduisant temporairement le nombre de syllabes. Le découpage permet également à une syllabe intérieure de segment d'occuper momentanément la position initiale ou finale de segment, selon les besoins de la correction. Finalement, exécuté scrupuleusement en *syllabation ouverte*, le découpage syllabique procure à la voyelle française tout l'espace dont celle-ci a besoin pour s'épanouir sans subir l'entrave de l'anticipation consonantique que ne manqueront pas de vouloir lui donner inconsciemment plusieurs apprenants non francophones.

Pour ce faire, il y a deux types de découpage syllabique: le découpage *progressif*, soit celui qui part du début de la phrase (ou de segment) et qui va vers la fin (fig. 22a), et le

découpage *régressif* qui part de la fin en allant vers le tout début (fig. 22b). Toutefois, la pratique démontre que le découpage régressif est psychologiquement le plus rassurant et, par le fait même, des plus efficaces au niveau de la mémorisation, dans la mesure où le découpage progressif est aussi utilisé à l'occasion, afin de ne pas «gâter» l'apprenant, c'est-à-dire de ne pas l'accoutumer à toujours attendre ce procédé pour mémoriser.

On voudra bien noter que dans l'exemple de la fig. 22 — comme dans toute autre phrase similaire — les étapes 1) et 2) de a) ou de b) peuvent très bien être réunies en une seule si le correcteur le juge à propos. Par ailleurs, pour que le procédé soit entièrement efficace, le correcteur doit répéter chaque étape avec le *même rythme* et la *même intonation* qu'a justement chacune de ces étapes dans *la phrase entière telle que prononcée par le modèle.*

Fig. 22 - DÉCOUPAGE SYLLABIQUE

Exemple : «Il est revenu hier.»

a) découpage progressif

1) i ↗
2) ile ↗
3) ilɛʀə ↗
4) ilɛʀəvny ↗
5) ilɛʀəvny ↗ i ↘
6) ilɛʀəvny ↗ ijɛʀ ↘

b) découpage régressif

1) jɛʀ ↘
2) ijɛʀ ↘
3) vny ↗ ijɛʀ ↘
4) rəvny ↗ ijɛʀ ↘
5 lɛʀəvny ↗ ijɛʀ ↘
6) ilɛrəvny ↗ ijɛʀ ↘

3.4.2 Correction phonétique...

3.4.2.1 ...du rythme lui-même

A – Utilité de la correction du rythme

À l'instar de celles de l'intonation (3.3.3.1), certaines erreurs rythmiques créent de temps à autre un malaise chez l'interlocuteur moyen: d'une part, celui-ci constate une sorte de contradiction entre la mimique — et parfois la gestuelle entière — du non-francophone et le message premier de ce que ce dernier vient de «prononcer»; d'autre part, ce même interlocuteur moyen ne peut toujours deviner ce qu'il y a de fautif dans l'énonciation en question: il doit attendre la suite des propos du non-francophone ou lui poser des questions.

Il est finalement important de réaliser que les erreurs prosodiques — à savoir accentuelles, rythmiques et intonatives — sont à toutes fins utiles plus sournoises (inattendues et difficilement décodables en tant que telles) et plus tenaces que n'importe quelle erreur phonique, chez quelqu'apprenant de quelque langue que ce soit. Par ailleurs, trop d'enseignants de L_2 l'ignorent encore et, dans le cas contraire, trop d'entre eux agissent comme si de rien n'était. Évidemment, il sera toujours plus facile de corriger/travailler un son que de s'attaquer aux phénomènes prosodiques, dont on a généralement peu conscience même dans sa propre langue.[40]

En outre, bien qu'en soi le rythme soit très distinct de l'intonation — le premier est la *cadence* ou le «temps» et, la deuxième, la *mélodie* ou l'«air» —, tous deux n'en forment pas moins un ensemble[41] perçu globalement par la grande majorité des gens. Par conséquent, tout ce qui a été dit au sujet

40 *Surtout* dans sa propre langue, car de très nombreuses gens prennent conscience de la prosodie de leur L_1 en se frottant à une L_2 et, de leur côté, les enseignants l'apprennent d'abord lors de leurs études en didactique, puis lors de leur enseignement pratique.

41 Incluant, bien sûr, *l'accent* qui, par son retour plus ou moins régulier, produit justement le *rythme*.

de l'utilité et de l'exigence d'une bonne intonation (3.3.2.2) s'applique ici intégralement.

Aussi vais-je maintenant m'attarder un peu sur l'enseignement proprement dit du rythme français, afin que nous puissions par la suite nous en servir comme moyen de correction.

B – L'enseignement du rythme

Au début, je conseille de faire prononcer toutes les syllabes d'un même groupe rythmique avec la *même force*, la *même longueur* et sur la *même note*. Puis, dans un deuxième temps, on fait allonger (voir 1° ci-après) la dernière syllabe prononcée. Ex.: *appartement* [apaʀtəmɑ̃], puis [apaʀtəmɑ̃ɑ̃ɑ̃].

La hauteur de la syllabe finale variera presque à coup sûr, vers le haut ou vers le bas (voir 5° ci-après), mais là n'est pas le plus important. Il faut d'abord obtenir à tous points de vue une *égalité des syllabes inaccentuées*, puis en arriver à une syllabe finale qui sera *accentuée, surtout à la suite de l'intention de l'allonger* et non pas à la suite d'un accroissement de la force.

En outre, on constatera vite qu'il est difficile de travailler le rythme sans moduler la phrase, sans varier l'intonation, en d'autres mots en essayant de garder un ton égal (recto tono). Quand le problème devient aigu, il faut détourner l'attention de l'apprenant *de l'intonation vers le rythme*, et bien que toute question portant sur la mélodie doive être écoutée avec bienveillance, on doit reporter la réponse à une étape de correction ultérieure qui ne saurait d'ailleurs tarder. On explique à l'apprenant que pour le moment on lui apprend davantage à marquer le rythme des mots et des phrases, à battre la mesure, qu'à moduler ces mêmes mots et phrases, qu'à les chanter.

Pour faciliter l'*acquisition* du rythme par les apprenants, on pourra utiliser les procédés suivants:

1° *Comptage à haute voix*

Faire compter l'apprenant de 1 à N, puis lui demander de prononcer un groupe rythmique, composé de mots de 1 à N syllabes, avec la même régularité que celle obtenue lors du comptage des chiffres 1 à N, et exiger qu'il dégage bien chaque syllabe. Commencer par des groupes rythmiques de deux syllabes, puis augmenter progressivement jusqu'à six ou huit syllabes au maximum. Le correcteur doit veiller à ce qu'il y ait *identité complète* entre la régularité de l'énumération à haute voix et la répétition du groupe rythmique correspondant.

Exemples :

-- 1 - 2 ↘	=	Jean-Paul. ↘
-- 1 - 2 - 3 ↘	=	C'est Jean-Paul. ↘
-- 1 - 2 - 3 - 4 ↘	=	Voilà Jean-Paul. ↘
-- 1 - 2 - 3 - 4 - 5 ↘	=	Université. ↘
-- 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 ↘	=	Université Laval. ↘

******

-- 1 - 2 - 3 ↗ 1 - 2 ↘	=	J'en veux deux ↗ demain ↘ .
-- 1 - 2 - 3 ↗ 1 - 2 - 3 - 4 ↘	=	J'en veux deux ↗ demain matin ↘ .

Ce type d'exercices est excellent:

a) pour faire constater que la longueur et la hauteur de la voyelle l'emportent de beaucoup sur la force dans l'accent (dit rythmique ou tonique) du français;

b) pour souligner le fait que l'accent (dit rythmique ou tonique) est régulièrement sur la dernière syllabe de tout groupe sémantique — c'est de la discrimination auditive de l'accent, en quelque sorte;

c) pour faire constater que le mot perd son accent au profit du groupe de mots;

d) pour faire acquérir tout ce mécanisme de l'accentuation et du rythme qui en résulte. Exemples:

1 2 — [bɔ̃ ʒuʀ] ↘

1 2 3 — [sa va bjɛ] ↗

1 2 3 4 5 — [y ni vɛʀ si te] ↘

1 2 3 4 5 6 7 — [y ni vɛʀ si te la val] ↘

On notera que dans le même groupe rythmique français, les **syllabes inaccentuées** de trois (ou quatre) sons **tendent** à avoir une durée égale à celle des syllabes inaccentuées d'un nombre inférieur de sons. C'est ce que FAURE (1971: 8) appelle le *rythme syllabique* du français par rapport à ce que j'appelle le *rythme accentuel* de l'anglais. Ainsi les syllabes [y], [ni], [vɛʀ], bien que composées d'un nombre différent de sons, ont *à toutes fins utiles* chacune la même durée dans le groupe rythmique (groupe sémantique) *"Université Laval"*.

2º *Découpage syllabique et syllabation ouverte*

Faire acquérir **l'habitus de la syllabation ouverte** par un non-francophone n'est pas chose facile d'autant plus que l'exercice en lui-même n'a rien d'emballant. Je crois tout de même que la combinaison *comptage à haute voix/découpage syllabique* est le moyen le moins artificiel pour travailler la syllabation ouverte, car ainsi on n'a pas l'air d'y insister pour elle-même, mais plutôt pour travailler le rythme où le découpage scandé aide à repousser la consonne finale d'une syllabe au début de la syllabe suivante.

Il semble d'ailleurs qu'en insistant de la sorte sur la syllabation ouverte, on facilite beaucoup l'acquisition du rythme, car l'apprenant bute moins et s'attarde moins sur les consonnes[42], et le débit en est alors plus coulant étant donné l'*anticipation vocalique* plus grande.

[42] En général, les apprenants dont la L1 appartient à la grande famille linguistique *germanique*, accordent inconsciemment une grande importance aux consonnes de leur langue maternelle, d'où, entre autres choses, l'allure hachée, brisée (à l'oreille francophone) du rythme de langues comme l'anglais ou l'allemand, par exemple, par rapport à

Par exemple, le groupe rythmique *Je n(e) le vis(e) pas* est généralement découpé ainsi (syllabation ouverte) par un francophone: [ʒə nlə vi zpa]. Un anglophone dont le rythme français est encore trop influencé par celui de sa langue maternelle découpera cette phrase de la sorte: [ʒən ləv iz pɑ]. On conviendra que ce type de syllabation fermée (avec *anticipation consonantique*) rend plutôt méconnaissable tout groupe rythmique français. Il est quasi superflu d'ajouter que dans de telles circonstances, le rythme doit être travaillé attentivement.

3º *Capacité et régularité respitatoires*

Il est possible d'améliorer la capacité et la régularité respiratoires, et, par la suite, de maîtriser l'égalité rythmique des syllabes inaccentuées en utilisant les deux procédés qui suivent.

1er procédé

Initiation aux exercices respiratoires simples que pratiquent tous les adeptes du yoga ou de techniques similaires:

a) inspiration;

b) retenue de l'air dans les poumons;

c) expiration;

d) détente avec les poumons entièrement vides d'air.

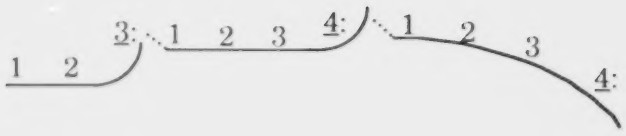
Je résume à l'aide du tableau suivant et je suggère quelques durées (en secondes) pour chacune des quatre phases:

l'impression régulièrement saccadée du rythme français. De leur côté, les francophones et les hispanophones donnent l'impression (à l'oreille *germanique*) de sautiller de voyelle en voyelle, puisque les consonnes leur servent plutôt de transitions que de pauses ou d'obstacles à franchir.

	INSPIRATION	RETENUE	EXPIRATION	DÉTENTE
1ère série	2	4	2	2
2e série	2	8	4	2
3e série	6	12	6	3
	SECONDES			

2e procédé

Sur le modèle suivant,



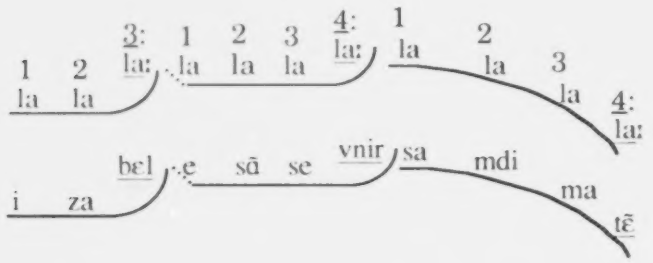
demander aux apprenants:

a) de marquer toutes les syllabes d'une phrase probabilitaire en comptant de 1 à N (N représentant la dernière syllabe de chaque groupe rythmique),

b) de moduler les syllabes accentuées, *tout en ne prenant aucune inspiration en cours de phrase*.[43]

Le correcteur utilise au début des suites rythmiques relativement courtes qu'il allonge graduellement. Puis il fait remplacer les chiffres par les logatomes la, la, la ..., et il passe finalement aux phrases françaises de même facture rythmique.

Exemple : Isabelle est censée venir samedi matin



4° *Marquer la cadence*

Le correcteur souligne délicatement la cadence en marquant physiquement la régularité rythmique — à l'aide de ses doigts ou d'un crayon[44] — sur la table et même sur la propre main de l'apprenant, afin que ce dernier sente bien dans son corps le rythme pendant qu'il compte à haute voix et qu'il répète les vraies syllabes françaises (voir ci-dessus 1°*comptage à haute voix*). On demande ensuite à l'apprenant de battre lui-même la cadence avec sa main pendant qu'il essaie de suivre avec sa voix cette même cadence.

---

[43] Pour éviter: a) la *diphtongaison* provenant du surplus énergétique acquis lors de l'inspiration; b) le *coup de glotte* ou l'*attaque vocalique* dure provenant de cette inspiration subite.

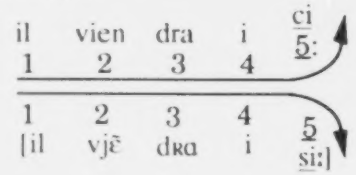
[44] Le correcteur bat la mesure en quelque sorte. L'utilisation d'un métronome peut aussi s'avérer utile.

Toutefois, il y a dans ce procédé une difficulté indépendante du phénomène à corriger, soit celle qu'ont certaines gens à synchroniser au tout début de l'apprentissage les deux efforts physiques de battre la main selon un rythme précis et de prononcer des sons (qui peuvent en plus offrir quelques difficultés) selon ce rythme[45]. L'exagération n'étant de mise nulle part, on devra alors momentanément abandonner ce procédé. Si, toutefois, l'apprenant n'arrive pas autrement à saisir et à imiter *le rythme discret et régulièrement saccadé* du français, il faudra insister et amener cet apprenant à suivre et à reproduire la cadence que le correcteur lui-même imprimera aux groupes rythmiques.

L'apprenant non francophone doit absolument maîtriser l'accent de durée (dit *rythmique*) du français: priorité de la longueur (et de la hauteur) sur la force, et position de cet accent sur la dernière syllabe prononcée des groupes sémantiques (groupes d'idée), c'est-à-dire des groupes rythmiques.

5º *Variation de la hauteur*

Le correcteur peut rendre encore plus audible la différence entre les syllabes inaccentuées et la dernière syllabe accentuée en prononçant cette dernière sur une note beaucoup plus haute ou plus basse. L'imitation parfaite de la hauteur elle-même n'est pas nécessaire dans la mesure où l'apprenant reproduit la régularité rythmique et où il accentue la dernière syllabe en éliminant le plus possible l'élément physique intensité (force). Exemple:



[45] D'habitude ces gens ont la même difficulté dans leur langue maternelle. Le correcteur peut facilement vérifier si tel est le cas en leur demandant de compter dans la L1 les séries de chiffres 1 à 3, 1 à 5, 1 à 7 et 1 à 10, et de souligner avec leur main le rythme qui résulte de la prononciation de ces chiffres.

6º *Variation de l'accentuation*

De par sa nature, *une syllabe accentuée est plus concentrée que l'inaccentuée*, c'est-à-dire que la syllabe accentuée est en général proprioceptivement sentie comme exigeant un effort articulatoire plus grand que la syllabe inaccentuée. En outre, *elle est auditivement mieux perçue que ne l'est la syllabe inaccentuée*, résistant ainsi davantage aux changements phonétiques immédiats dûs à l'environnement phonique.

Le corollaire est que, de toute évidence, le correcteur aura souvent intérêt à accentuer une syllabe inaccentuée (ou vice-versa), selon son but correctif et selon les bienfaits du changement visé, dans la mesure où il revient par la suite à l'énoncé original.

Ainsi le correcteur peut *varier l'accentuation* d'une même syllabe de diverses façons:

a) en changeant cette syllabe de mots, comme «**dur**-à-cuire» pour «en ver**dure**»;

b) ou bien en variant la place de cette syllabe dans le segment, comme «**tu** le feras?» qui devient «le feras-**tu**?»;

c) ou encore en insistant sur une syllabe auparavant inaccentuée comme dans «c'est décidé» qui est normalement [sedeside] et qui devient /sedeside/ par opposition à /sedezide/;

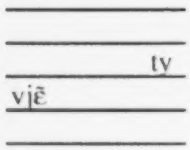
d) ou simplement [deside] qui devient [desidemã].

7º *Sommet d'intensité/d'exclamation*

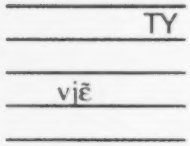
Il s'agit d'ajouter de l'énergie à l'accent déjà existant du français. Cette technique consiste donc à créer un *sommet d'intensité* en superposant un accent d'insistance (intensité) sur l'accent de durée et de hauteur déjà existant, ou bien en plaçant la syllabe accentuée en *fin d'exclamation*. Ces deux suggestions, cependant, sont d'autant plus valables que la syllabe accentuée est déjà au sommet intonatif.

Exemples :

(au fait, dis-moi...) *«Viens-tu?»*



(mais bon sens, dis-moi) *«Viens-TU?»*



8º *Ralentissement et accélération du débit*

Ce *procédé fondamental* se rattache intimement aux moyens précédents et *il est essentiel de maîtriser cette modalité de travail.* Au début, une certaine lenteur du débit de la parole aide les apprenants à respecter assez aisément la régularité des syllabes inaccentuées. Toutefois, le caractère artificiel d'un tel débit ennuie et il faut alors accélérer le débit pour retrouver le naturel français (qui n'est pas synonyme de rapidité excessive) et pour vérifier si l'acquisition du mécanisme rythmique est stable chez l'apprenant.

Au moindre blocage ou balbutiement sérieux, on ralentit le débit, puis on l'accélère à nouveau au moment opportun[46]. Ce changement de tempo est facile pour le correcteur,

[46] Le rythme et l'intonation sont en pratique intimement liés. La représentation du rythme ne peut donc faire abstraction de la courbe mélodique. Cependant, comme je l'ai déjà dit, l'imitation parfaite de l'intonation sera exigée, et surtout travaillée pour elle-même, après que l'apprenant aura acquis une certaine régularité dans les suites rythmiques. Je concède toutefois que cette dichotomie soit plus un être de raison qu'une démarche facilement concrétisable.

rassurant et efficace pour l'apprenant. (Voir 3.4.1.2-A et fig. 20).

9° *Rythme sans parole ou la-la-la saccadés*

Nous avons vu ce procédé à propos de la correction à l'aide de l'intonation (3.3.3.2-C), mais j'y reviens, parce qu'il est tout aussi important ici que là et parce qu'il en *diffère en nature*.

Le procédé est passablement différent dans le sens qu'au **murmure continu** qui se confond parfaitement à la mélodie liée de l'intonation, nous substituons ici des **syllabes ponctuées** — des la-la-la saccadés, par exemple — qui collent mieux à la nature doucement et régulièrement marquée du rythme français.

Par ailleurs, l'utilisation de *la-la-la saccadés* (ou de toutes autres syllabes) est assez vite ennuyeuse — et gênante parfois pour les raisons évoquées en 3.3.3.2. On devra retenir ce très efficace procédé en se souvenant que son usage doit être soigneusement mesuré, comme pour tout autre d'ailleurs. On semble en effet avoir oublié ou ne pas avoir compris cette vérité première en correction/travail phonétique dans ces manuels ou ces «méthodes» qui ont systématiquement utilisé cette technique. Les résultats ont été plus ou *moins* heureux, parce que l'usage du procédé a été excessif — on ne l'applique pas près d'une heure de suite! — et parce que, aussi, les utilisateurs n'ont probablement pas compris son objectif et n'ont donc pas su l'employer à bon escient. C'est très dommage, car ce procédé simple et efficace mérite un meilleur sort.

3.4.2.2. Correction phonétique avec l'aide du rythme

A - Principe de travail

Il est fondamental de se rappeler que l'*accélération* du débit rythmique raccourcit la durée initiale et «normale» des sons qui reçoivent, ainsi, une énergie musculaire plus intensive, *plus concentrée*. À l'opposé, un *ralentissement* du même débit rythmique initial augmentera alors la durée des

sons, et ce nouvel étalement dans le temps *diluera* ipso facto l'énergie musculaire de ceux-ci (3.4.1.2-A). Le principe de travail correctif est donc double:

- l'*accélération du débit rythmique* a habituellement pour effet d'**augmenter la concentration** de l'effort musculaire général;
- le *ralentissement du débit rythmique* a habituellement pour effet de **diminuer la concentration** de l'effort musculaire général, outre le fait qu'il **améliore sensiblement la perception auditive** de tout phénomène sonore.

Évidemment ce principe de base sera adéquatement appuyé par les nombreux procédés de correction dont certains incluent, tels quels ou intentionnellement modifiés, les éléments constituants du rythme français.

B – Exemples d'erreurs et suggestions de correction

La correction à l'aide du rythme utilisera les *procédés* énumérés ci-après et dont on trouvera le détail explicatif dans les pages antérieures:

1º Accélération et ralentissement du débit rythmique (3.4.1.2-A et 3.4.2.1-B 8º).

2º Syllabation ouverte: anticipation vocalique (3.4.1.2-B).

3º Découpage syllabique: progressif et régressif (3.4.1.2-D).

4º Enchaînement verbal: consonantique et vocalique (hiatus) (3.4.1.2-C).

5º Variation de l'accentuation (3.4.2.1-B 6º).

6º Rythme sans parole: la-la-la saccadés (3.4.2.1-B 9º).

7º Sommet d'intensité/d'exclamation (3.4.2.1-B 7º)

8º Battement de la cadence/mesure avec la main ou avec un métronome (3.4.2.1-B 4º)

Quant aux fautes éventuelles et ponctuelles, elles sont nombreuses (voir les **Fiches correctives**, §§ 4 et 5) et varient selon la L_1 de l'apprenant. Par ailleurs, comme l'*accélération* et le *ralentissement* du débit rythmique sont les deux principaux procédés de correction fondamentalement issus du rythme et particulièrement efficaces, je classe d'abord les principales erreurs sous l'une ou l'autre de ces deux rubriques correctives, puis lorsqu'il y a lieu, je suggère d'autres procédés, secondaires dans le temps mais dont l'action bénéfique s'ajoute aux premiers procédés, pour y jouer un rôle parfois tout aussi important.

Il ne faut toutefois pas s'attendre à ce que tel ou tel procédé soit à coup sûr la panacée: on doit savoir tenir compte de la gravité de la faute en relation avec la L_1 des apprenants, car certains d'entre eux ont plus que d'autres des habitudes articulatoires fortement opposées à celles du français. Par exemple, l'anglophone acquerra beaucoup plus tardivement que l'hispanophone ou que l'asiatique l'anticipation vocalique typique du français; de son côté, l'hispanophone, habituellement, se «débattra» davantage que l'anglophone avec l'affrication en général (/ʃ/ > [tʃ]) et avec la frication en particulier (/g/ > [ɣ]); enfin l'asiatique, comparé à l'hispanophone, conservera extrêmement longtemps un rythme en staccato et une intonation très haut perchée.

Aussi, à mesure que progresse l'exposé des GRANDS MOYENS, nous pouvons constater que chacun d'eux a son efficacité, mais que c'est toujours la *combinaison* de procédés d'au moins deux sinon trois GM qui, finalement, fait vraiment des merveilles. Par ailleurs, les **Fiches correctives** fourniront à l'utilisateur l'ensemble tout à la fois interrelié et unifié de tous les procédés suggérés pour corriger/travailler chaque erreur spécifique touchant le français enseigné comme langue seconde (FL_2) ou étrangère (FLE).

Pour le moment donc, voici l'énumération des principales *catégories d'erreurs* et, pour chacune d'elle, la suggestion de ce qui semble être le plus approprié comme *procédés de correction reliés au* ***rythme***, alors qu'on trouvera la

description et le diagnostic de chacune de ces erreurs dans l'ouvrage **Fiches correctives des sons du français** aux §2 (phénomènes fautifs *vocaliques*) et §3 (phénomènes fautifs *consonantiques*).

Accélération du débit rythmique

1° la **diphtongaison** des voyelles /i/, /e/, /u/, /o/: ajouter un *sommet d'intensité* avec la fin d'une exclamation; *variation de l'accentuation.*

2° l'**ouverture** des voyelles fermées /i/ > [ɪ], /y/ > [ʏ], /u/ > [ʊ]: mettre en *syllabe accentuée*, au *sommet exclamatif.*

3° La **postériorisation** des voyelles antérieures /y/ > [u], /ø/ > [o], /œ/ > [ɔ], /ɛ̃/ > [ɑ̃], /a/ > [ɑ, ɒ]: ajouter un sommet d'intensité en plaçant la voyelle en fin d'exclamation et en syllabe accentuée; mettre en *syllabe ouverte* (de manière artificielle pour le /œ/ qui n'existe qu'en syllabe fermée).

4° le **maintien inopportun** du /ə /: utiliser aussi le *découpage progressif fermé* (voir absolument la **Fiche corrective** V8.3).

5° l'**assibilation** des consonnes /t/ et /d/ devant /i/ et /y/: *variation de l'accentuation; découpage syllabique* avec l'alternance de la *syllabation ouverte* et *fermée* (voir les **Fiches correctives** C6.2 et C7.2 pour les explications de [tˢ, dᶻ]).

6° la **palatalisation** de /k/ et /g/ devant /i/, /y/, /e/: *variation de l'accentuation; découpage syllabique* avec l'alternance de la *syllabation* ouverte et fermée (voir les **Fiches correctives** C14.3 et C15.4 pour les explications de [kʲ, gʲ]).

7° la **sonorisation** des consonnes sourdes: *découpage syllabique* avec la consonne sourde isolée; *sommet d'intensité.*

8° la **frication**[47] en général: *variation de l'accentuation* (syllabe accentuée) avec recommandation de la position initiale de mot; *sommet d'intensité* (exclamation énergique).

Ralentissement du débit rythmique

1° La **fermeture** des voyelles /a/ > [æ , ɛ] , /ɛ/ > [e], /ɑ/ > [ɔ], /ɛ̃/ > [ɛ̃], /ɑ̃/ > [ɔ̃]: *découpage syllabique* ouvert.

2° L'**antériorisation** de /ɑ̃ / > [ɛ̃, ã].

3° La **neutralisation** et la **réduction** vocaliques: *découpage syllabique* ouvert; *variation de l'accentuation (accentuée).*

4° ***La chute inopportune*** *du* /ə/: utiliser aussi le *découpage régressif* (voir absolument la **Fiche corrective** V8.2).

5° ***La labialisation insuffisante*** des voyelles*: découpage progressif à syllabation ouverte.*

6° L'**insuffisance nasale** des voyelles (voir les **Fiches correctives** spécifiques à chaque voyelle nasale).

7° L'**appendice nasal** des voyelles: *découpage progressif à syllabation ouverte.*

8° La **nasalisation** des voyelles orales devant consonnes nasales: *découpage progressif à syllabation ouverte.*

9° L'**attaque** ou la **finale** vocalique **trop brusque** (coup de glotte): *enchaînement vocalique* très étiré (ralentissement extrême) et très modulé (variation de la hauteur en prononçant les deux ou trois voyelles de suite sur des tons différents).

---

[47] *C'est le phénomène de l'évolution progressive d'une consonne occlusive en une constrictive* (ex.: /g/ > [ɣ], /b/ > [β], /d/ > [ð], /t/ > [θ]), *ou encore de l'élargissement* de la constriction d'une consonne constrictive (ex.: /ʒ/ > [j], /v/ > [w]). *Affaiblissement ou relâchement* sont synonymes de **frication**. (Voir les **Fiches correctives** de ces consonnes).

10° L'**aspiration** des consonnes /p/, /t/, /k/: *variation de l'accentuation* (inaccentuée); *découpage progressif* à syllabation temporairement fermée par la consonne incriminée (voir les **Fiches correctives** de ces consonnes [p^h, t^h, k^h]).

11° L'**assourdissement** des consonnes sonores: *variation de l'accentuation* (inaccentuée) avec la position intervocalique recommandée; *découpage syllabique à syllabation ouverte* pour l'anticipation vocalique.

12° L'**affrication** [48] de /ʃ/ > [tʃ], /ʒ/ > [dʒ]: *variation de l'accentuation* (innaccentuée) avec la position intervocalique recommandée (voir les **Fiches correctives** de ces consonnes).

13° L'**occlusion partielle** ou le rétrécissement de /v/ > [β], /f/ > [ɸ]: *variation de l'accentuation* (inaccentuée) avec la position intervocalique recommandée.

14° La **rétroflexion** ou la **vélarisation** de /ʀ/ > [ɾ], /l/ > [ɬ]: *découpage syllabique* (progressif et régressif) avec une *syllabation ouverte* à très forte anticipation vocalique; *variation de l'accentuation* avec la position initiale de mot parfois recommandée.[49]

---

[48] L'affrication est le phénomène d'une consonne qui devient une mi-occlusive (une affriquée), soit grosso modo une consonne qui combine étroitement une occlusion et une constriction. Dans le cas présent, le ralentissement du débit favorise beaucoup l'audition des deux éléments de l'affriquée (mi-occlusive), c'est-à-dire favorise la discrimination auditive. Il va sans dire que la correction de la faute en est d'autant facilitée.

[49] Les recommandations présentes sont très partielles, car ces deux consonnes plutôt «capricieuses» nécessitent un développement plus élaboré qu'on trouvera dans leurs **Fiches correctives** respectives C17.1 et C17.4, puis C9.1 et C9.4.

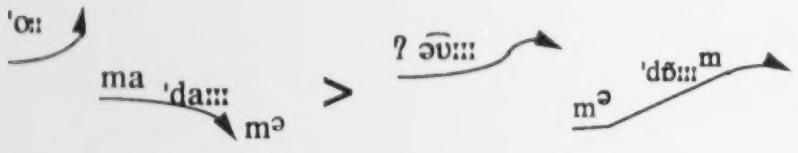
EXEMPLE ILLUSTRÉ: «Oh! Madame.»

Avant de conclure, j'aimerais tout de même donner un exemple très détaillé du travail d'un correcteur à l'aide de la prosodie (intonation et rythme) sur un énoncé très court mais franchement incorrect.

Cet énoncé d'apparence banale prendra vite une allure méconnaissable dans la bouche d'un apprenant anglophone, par exemple, si ce dernier *déplace l'accent*, ou en *modifie la nature* (durée > intensité), produit un *rythme en «vagues»* et change par le fait même l'*intonation finale*. Son produit final ressemblera donc à celui de la fig. 23.

Fig. 23 - **Illustration comparée de «Oh! Madame.»**

Modèle de l'enseignant		*réalisation de l'apprenant*
[ˈoːːma'daːːːmᵊ]	>	[ˈʔ o͡vːːː mᵊˈdɑ̃ːːːᵐ]



Outre les incorrections *prosodiques* évidentes, les erreurs *phonétiques* frappantes sont:

1- *attaque brusque* (coup de glotte) de la voyelle /o/;

2- *diphtongaison* de la même voyelle /o/;

3- *réduction* ou *neutralisation* vers /ə/ du premier /a/ inaccentué de «madame»;

4- *nasalisation indue* du /a/ de «...dame».

Processus correctif suggéré:

1- *Mise en évidence* du rythme par le *comptage à haute voix:* «un, deux, trois...» en allongeant le «*trois...*»;

2- l'*allongement* du [tʀwwɑɑɑ...] souligne que l'accent est sur cette troisième et dernière syllabe et non sur l'une ou l'autre des deux premières; le même allongement met en relief la *durée* (et non l'*intensité/force*) comme élément physique de l'accent français;

3- *sensibilisation physique* au rythme et à la mélodie *en battant la cadence* de sorte que le crayon (ou la main) produise un bruit plus grave (ou plus aigu, selon les besoins) et surtout plus long pour la dernière syllabe de l'énoncé, cette sensibilisation étant produite alors par le correcteur sur un objet ou sur le bras de l'apprenant ou bien produite par l'apprenant lui-même; il est également suggéré au correcteur de *battre la mesure* et de demander à l'apprenant de commencer à prononcer son énoncé quand il le désire d'après le débit rythmique imposé de la sorte par le correcteur, ou encore imposé par lui-même, ce qui est beaucoup plus difficile cependant;

4- *allongement exagéré* du /a/ accentué de «...dame» pour permettre à l'apprenant de bien l'articuler sans anticiper le /m/ final et ainsi l'aider à ne pas nasaliser indûment le /a/: [madaaa...m]; il y a donc ici, simultanément, usage de la *coupe syllabique à syllabation ouverte* afin de reporter ce /m/ final vers une autre syllabe en [...mᵊ] (voir fig. 23);

5- *une fin intonative très basse* ce qui donne:[madaaa . . . ↓↓m].

De la sorte, l'imitation par l'apprenant:

a) du «un» (de 1, 2, 3...) compté bref ou long corrigera respectivement la *diphtongaison* de la finale du /o/ ou l'*attaque brusque* de l'initiale de ce même /o/;

b) du débit rythmique plutôt égal lui laissera le temps puis l'énergie musculaire et expiratoire nécessaires pour une articulation pleine et claire surtout du /a/

inaccentué de «ma...» qui était, autrement, ou *tronqué* (réduit) ou *neutralisé* (vers /ə/);

c) du débit rythmique à syllabation ouverte associé à l'intonation descendante et expressive éliminera la *nasalisation outrée* du /a / de «...dame».

Je résume: en exigeant l'imitation la plus fidèle possible de la prosodie, **l'enseignant maximise les possibilités de correction**:

1- de l'*attaque vocalique brusque* communément appelée *coup de glotte*;

2- de la *diphtongaison* d'une voyelle à l'initiale ou à l'intérieur d'un groupe rythmique;

3- de la *réduction* ou de la *neutralisation* vocalique;

4- de la *nasalisation outrée et déformante* des voyelles orales devant une consonne nasale.

Je rappellerai, car il en a été question précédemment, qu'on peut corriger de la même manière:

1- l'apparition d'un *appendice nasal* à une voyelle normalement nasale: soit «il va tomber» qui devient [tɔ̃ᵐbe] au lieu de [tɔ̃be];

2- la *diphtongaison* de certaines voyelles en finale absolue: «c'est l'été» qui devient [seletɛ͡i] au lieu de [selete];

3- l'*manque de détente* aux consonnes finales: [kapitalisᵐ] ou [kapitalistˡ] au lieu d'un clair et net [...lism] ou [...list] qui évite de faire répéter le locuteur, parce qu'on n'avait pas bien compris lequel était lequel;

4- l'*aspiration* des consonnes /p/, /t/ et /k/ surtout à l'initiale de mots: «son père est revenu» devient [...pʰɛʁ], au lieu de [sɔ̃pɛʁɛʁəˈvny] avec un seul accent sur [vny] qui éviterait alors un surplus néfaste d'énergie respiratoire sur «père».

Il apparaît donc que le ***rythme et ses procédés*** est un GRAND MOYEN de correction relativement facile d'utilisation et sûrement fructueux, vu le large éventail des applications qu'on peut en faire, à condition que le rythme lui-même soit maîtrisé assez tôt par l'apprenant qu'on aura corrigé de manière soutenue dès le début de son apprentissage[50], et pourvu que l'enseignant sache utiliser ce même rythme dans le but correctif recherché et, parfois, au vu et au su de tous étant donné son apparence anodine ou son «allure incognito».

[50] Ordinairement, les apprenants qui imitent bien le rythme et l'intonation prononcent également bien les sons dans leur ensemble, et les incorrections qui subsistent ne sont pas majeures d'autant plus, qu'avec le temps, elles sont comme polies — sinon masquées — par la prosodie juste et expressive. Par contre, tout correcteur chevronné confirmera le fait que l'apprenant qui *maîtrise vraiment peu le rythme* de la langue enseignée *prononce ipso facto très mal de nombreux sons* de cette même langue.
Dans une étude sur l'apprentissage oral de l'arabe moderne, DICHY souligne l'importance du rythme dans la facilitation des acquisitions de l'apprenant et il fournit, par la même occasion, quelques arguments en faveur d'une priorité accordée à une bonne reproduction des structures rythmiques ainsi qu'à l'imitation de l'intonation. Il conclura d'ailleurs ses dires en affirmant que «Les difficultés qu'éprouvent les étudiants dans la prononciation du rythme de l'arabe ont pour corollaire une mauvaise réalisation de certains sons.» (1978:24)

3.5. GM 5: MODIFICATION

- **nuancement d'un son (de léger jusqu'à outrance)**
- **substitution momentanée d'un son**

3.5.1. Introduction historique

Modifier un son en partant du simple *nuancement* pour aboutir à une *forte déformation* ou, même, en arriver carrément à la *substitution momentanée* de ce son est une technique qui fut sporadiquement utilisée en correction phonétique. Par exemple, LÉON, dans un article publié en anglais, désigne la *substitution* par le terme «linguistic» (1966 b: 71), et un peu plus tard il précisera que «La *technique linguistique* consiste à transférer, en l'adaptant, un son connu (mais peut-être rare) de la langue maternelle, dans une séquence de la langue seconde. Il s'agit essentiellement d'une prise de conscience linguistique et non d'un transfert pur et simple.» (1967: 73)

À la même époque, dans des cours de formation phonétique pour futurs correcteurs, je recommandais fortement la technique de l'**articulation volontairement déformée** (3.2.2.5 -B) qui n'était alors qu'un *moyen pour l'enseignant* en exercice d'éduquer son sens musculaire (proprioception: 3.2.2.4) et de raffiner sa discrimination auditive (3.1) des erreurs de l'apprenant.

Le mérite reviendra toutefois aux auteurs du verbo-tonal d'avoir érigé en système ce procédé de correction phonétique — destiné, donc, plus spécifiquement à *aider les apprenants* — qu'ils appelèrent *prononciation nuancée* ou *déformée*. Pour eux, la **prononciation nuancée** consiste à «diriger l'audition de l'élève en conservant la structure originelle mais en nuançant la prononciation du son difficile, dans le but de sensibiliser l'oreille aux différences pertinentes». (RENARD, 1979: 88). Par

contre, dans le même ouvrage et un peu plus loin le même auteur mettra en garde l'utilisateur devant un trop grand optimisme quant à l'efficacité de ce procédé. «Nous avons maintes fois constaté que les résultats positifs obtenus grâce à un nuancement poussé jusqu'à la déformation n'étaient pas durables». (ibid.: 94).

Évidemment tout dépendra du but recherché par le correcteur et du réalisme de ce dernier: n'oublions pas que chaque moyen a un rôle spécifique à jouer et que tout se gâtera ou se compliquera quand l'un empiétera sur l'autre. J'y reviendrai ci-après.

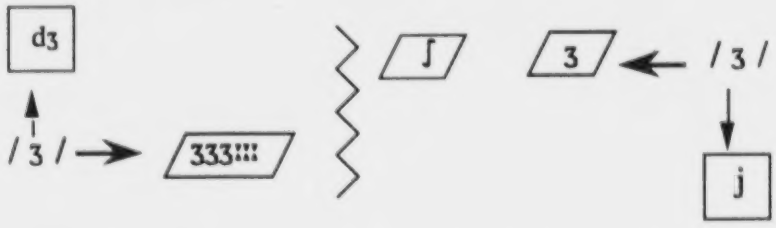
3.5.2. Nuancement et substitution momentanée

En ce qui concerne ce traité donc, *nuancer* et même *déformer* la prononciation d'un son ou d'un phénomène donné, c'est tenter de mettre en évidence l'élément acoustico-articulatoire pertinent que l'apprenant n'a pas saisi, même après plusieurs auditions et essais de prononciation. Comme très souvent il y a lieu de le faire en correction phonétique, il s'agit ici d'aller par étapes dans la direction opposée à la faute, afin de faciliter la perception et l'exécution de tout l'ensemble phonétique et prosodique.

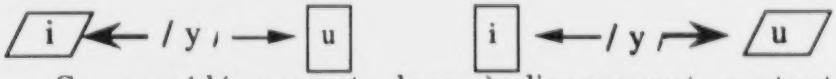
Aussi la MODIFICATION ne peut pas être incorporée (à l'avance à tel point précis) dans les exercices d'une leçon ou d'un manuel, mais elle constitue un **moyen** que le correcteur doit utiliser afin de présenter des allophones (variantes phonétiques) optimaux dans une ligne phonologique acceptable.

Prenons comme illustration la consonne /ʒ/ (dans «j'écris») prononcée [dʒ] par l'anglophone et [j] par l'hispanophone. Pour diminuer la trop grande concentration énergétique du [dʒ] anglophone, on peut modifier le modèle /ʒ/ par un /ʒʒʒːːː/ très long et décontracté. On invite ensuite l'apprenant à répéter après soi /ʒʒʒːːːekʁi/. Pour contrer le [j]

relâché de l'hispanophone, on modifiera vers un [ʒ] très énergique, très concentré, qui prendra l'allure d'un [ʒ] fort, très bref et désonorisé pouvant même aller jusqu'à la sourde correspondante [ʃ]. Schématiquement, cela donne:



Le deuxième exemple, vocalique cette fois, va illustrer de nouveau deux directions fautives opposées: le /y/ prononcé [u] par de très nombreux apprenants et prononcé [i] entre autres par des Brésiliens, par certains Espagnols (particulièrement de la région catalane) et par les Slaves en général. Dans le premier cas, il faut mettre en évidence l'acuité et l'antériorité du /y/ en le modifiant vers un [i] ascendant et relativement bref. De la deuxième erreur, il faut au contraire souligner la gravité de la labialisation du /y/ et modifier alors le son vers un [u] descendant et plutôt étiré. Schématiquement:



Ce procédé permet donc à l'apprenant surtout d'*entendre momentanément* la faute qu'il a commise, mais le procédé ne conduit pas nécessairement à une *stabilisation* de la prononciation du son litigieux. À la suite de la prononciation volontairement incorrecte, c'est-à-dire modifiée de l'enseignant, l'apprenant prononce une sorte de [ʒ] et de [y] ; il n'a pas vraiment répété ce que les autres personnes autour de lui ont peut-être entendu, mais cet apprenant remarque qu'il a bien réalisé le son que l'enseignant voulait lui faire

prononcer. *C'est déjà une étape de franchie dans le processus de l'intégration phonétique.*

On aura compris que l'expression **substitution momentanée** recouvre le phénomène d'une *modification* qui est tellement poussée qu'elle est entrée dans une autre **aire phonologique** (2.3.1.3. -B).

Par exemple, si pour /ʒ/ > [dʒ], on corrige en faisant [ʒʒʒ::], on modifie, mais si on corrige en produisant un [j] on substitue carrément le phonème /j/ à /ʒ/. D'ailleurs tout autre apprenant que celui qui est corrigé entend généralement la substitution comme étant telle, puisque cet apprenant «auditeur» n'est pas mentalement («nerveu-sement») impliqué dans le processus correctif comme l'est l'apprenant «corrigé». Toutefois, cette substitution n'est que momentanée et le correcteur redonnera et exigera tout de suite l'énoncé normal.

3.5.3. Modification des caractéristiques articulatoires

3.5.3.1. Les consonnes et la concentration/proprioception

Le tableau de la fig. 9 a pour but premier de nous indiquer les relations de **concentration/proprioception** (3.2.2) entre les consonnes, et par le fait même il incorpore à sa façon les cinq caractéristiques possibles d'une consonne:

1º *la sonorité/sourdité*
2º *l'oralité/nasalité*
3º le *mode articulatoire*
4º le *lieu d'articulation*
5º l'*éventuelle labialité*.

Or l'enseignant qui s'est déjà initié à l'**articulation volontairement déformée** (3.2.2.5 -B) comme technique de formation tant auditive que musculaire (proprioceptive) n'aura sûrement pas de mal à continuer dans cette veine et à modifier l'une et l'autre caractéristique articulatoire des consonnes

1° *sonorité / sourdité*: le rôle des cordes vocales.

Passer de la consonne sourde à la sonore, c'est **diminuer de concentration**; modifier à partir de la sonore vers la sourde, c'est **augmenter cette même concentration**.

Quant à la proprioception, la nuance est ici très subtile et, par le fait même, très subjective mais non à négliger dans certains cas.

2° *oralité / nasalité*: le rôle du voile du palais.

Toutes les consonnes *orales* sans exception sont plus *concentrées* que les quatre consonnes *nasales* de la fig. 9, si on accepte de considérer /j, ɥ, w/ justement dénommées semi-consonnes, comme formant la zone sonore mitoyenne des consonnes et des voyelles.

En outre, remarquons que /m/, /n/, / ɲ /, et /ŋ / sont, d'une part, beaucoup moins concentrées que leurs orales correspondantes, soit respectivement /b/, /d/ et /g/ et que, d'autre part, leur proprioception diminue sensiblement, puisque l'énergie articulatoire est alors étalée à plusieurs niveaux (larynx, bouche et nez) et que le locuteur a ainsi une sensation davantage diffuse de tout son effort musculaire général.

3° *mode articulatoire*: le rôle de l'axe vertical des organes articulatoires.

Il y a diminution graduelle de la concentration/ proprioception en passant des occlusives aux constrictives. Notons l'«entre-deux» des mi-occlusives (affriquées) /pf, ts, tʃ, dz, dʒ/.

4° *lieu d'articulation*: le rôle de l'axe horizontal des organes articulatoires.

À toutes fins utiles, il n'y a pas de différence très sensible de *concentration* entre les lieux d'articulation eux-

mêmes, alors que la *proprioception* semble diminuer quelque peu en bougeant de l'avant vers l'arrière. (SKARIC, 1974 a, b).

5º *labialité en général*: le rôle des lèvres.

On augmente la proprioception des consonnes labiales /p, b, m, f , v/ ou labialisées /ʃ , ʒ , ɥ , w/ en accentuant d'une part sa labialité, ou encore, lors d'une modification, en ajoutant/exagérant une labialisation comme lorsque, dans le cas d'un /ʃ/ > [s], on modifie [s] vers [ʃ] en lui ajoutant d'abord la labialisation avant de jouer ensuite avec son lieu d'articulation.

*****

On trouvera ci-après trois exemples illustrant respectivement la **modification** du *mode articulatoire* (ex. A) et de la *sonorité / sourdité* (ex. B), puis une ***substitution momentanée*** (ex. C) visant l'amélioration du lieu d'articulation.

◆*Exemple A - Frication de la consonne /g/ > [ʁ]*

En entourant le /g/ de voyelles /ɑ/ postérieures dont la dernière sera exagérément ouverte et profonde, [ɑgɑ], on favorise déjà ainsi une certaine ouverture de l'occlusion, une frication du /g/ qui peut aboutir à la fricative sonore dorso-vélaire [ɣ]. On continue avec un [g] très long et prononcé de façon relâchée. Le processus d'évolution est le suivant[51]: [ɑgɑ], [ɑgggɑ], [ɑɣɣɣɑ], [ɑʁʁʁɑ] = [ɑʁɑ]. Le [ʁ] obtenu de la sorte est intervocalique et c'est la position la plus favorisée par ce moyen.

[51] La durée longue ou exagérée d'un son est indiquée ici par la répétition du symbole phonétique. Cela permet dans le cas présent de mieux visualiser le processus d'évolution.

Voici en résumé le processus d'évolution des autres positions du /R/:

[ʁ] final: [ɛggg], [ɛYYY], [ɛYYʁʁ], [ɛʁʁʁ] = [ɛʁ].

[ʁ] initial: [YYYɛ], [ʁʁʁɛ] = [ʁɛ].

[ʁ] préconsonantique: [ɛYYY], [ɛʁʁYY], [ɛʁYg] = [ɛʁg].

[ʁ] postconsonantique (position la plus délicate):

[ɛYYʁo], [ɛgʁʁo] = [ɛgʁo], ou [ɛgʁu] et [ɛgʁ].

Bien que le correcteur ne fasse pas ici prioritairement appel au GM 7, il est évident qu'avec ce procédé l'apprenant va développer son sens musculaire. Et sans qu'il n'y ait nécessairement raisonnement de sa part, l'apprenant va aussi en arriver à sentir que la partie arrière de sa langue monte vers le fond de sa gorge. Le réflexe de masser sa langue, surtout la pointe, vers l'avant sera peut-être contrecarré.

◆*Exemple B - Sonorisation de la sourde vélaire* /x/ > [ʁ]

Avec l'apprenant qui maîtrise[52] déjà bien la jota /x/ espagnole de mots comme *Juan*, *bajo*, ou le achlaut /x/ allemand de *Bach*, *achtung*, le procédé consiste à habituer l'apprenant à sonoriser la consonne sourde de paires comme /f-v/, /s-z/ ou même /k-g/, en lui demandant d'alterner du [f] au [v], etc.: [fff vvv fff vvv].

[52] Quelle qu'en soit la raison: apprentissage antérieur de l'une de ces langues ou simplement impression (psychologique) d'éprouver moins de difficultés, sinon aucune, à prononcer ces sons que le R français. Voir la note 1 de DELATTRE, 1946: 430.

On exige le même processus de voisement du [x][53] . Le résultat sera plus ou moins [ɣ] ou [ʁ]: /xxx ɣɣɣ xxx ʁʁʁ .../. Puis on fait ajouter une voyelle postérieure après ce long [x] sonorisé qui est devenu une sorte de [ʁ]: /ʁʁʁo/, /ʁʁʁɔ/, etc. Finalement on propose des mots bisyllabiques du genre *rosée* /ʁʁʁoze/ ou *rondeau* /ʁʁʁɔ̃do/.

Si l'on obtient un bon /ʁ/ français à l'initiale, il sera aisé de passer aux positions finale et intervocalique. De la finale à la position antéconsonantique, il n'y a qu'un pas. Il suffit de faire suivre le /ʁ/ final d'un mot commençant par une consonne, *quart d'heure* [kaʁ-dœʁ]> [kaʁdœʁ], puis de passer aux mots du type *ardeur* [aʁ-dœʁ]> [aʁdœʁ].

D'autre part, il y a lieu d'être imaginatif en ce qui concerne la position postconsonantique. On utilise un bisyllabe commençant par /ʁ/ et se terminant par une consonne qui pourra former le groupe consonne +/ʁ/ du nouveau mot. Ainsi *r o n c e* devient *s(e)r o n t* de la manière suivante: /ʁɔ̃-sss-ʁɔ̃-sss-ʁɔ̃-ssssʁɔ̃-sʁɔ/ . Si on devient vite à court de mots réels, on utilisera sans crainte des logatomes, c'est-à-dire des mots hypothétiques ou communément dénommés *artificiels* ou de *français probabilitaire*. Par exemple, *grès* est obtenu ainsi: /ʁɛ-ggg-ʁɛ-ggg-ʁɛ-gggʁɛ-gʁɛ/.

Par ailleurs, avec l'apprenant dont les aptitudes auditives sont très bonnes, on souligne que le [x] est similaire au [ʁ] dans beaucoup de mots français en procédant comme suit. On prononce des mots usuels où précisément le /ʁ/ s'assourdit normalement en français moderne: *près, trop, froid, merci, parce que...* Ensuite on propose, aux fins de comparaison, les logatomes [oxo], [uxo], [axu], etc. On demande finalement d'adoucir et de sonoriser: /oxo-oɣo-oʁo/.

[53] Avec les anglophones dont le phonème /h/ est articulatoirement très marqué, on peut utiliser le même procédé en y apportant les petites modifications qui s'avèreront nécessaires.

Pour les enseignants qui craindraient que leurs apprenants conservent un /ʁ/ postconsonantique désonorisé et par trop ressemblant au /x/, n'oublions pas que la désonorisation du /ʁ/ après consonne sourde est une caractéristique du français moderne. D'une part, les consonnes sourdes, surtout occlusives, désonorisent le /ʁ/ par assimilation progressive. D'autre part, lorsqu'il y a chute du /ə/ caduc, le /ʁ/ du groupe consonantique final est souvent chuchoté et, parfois même, escamoté. Ainsi *quatre* est devenu [kat] dans la prononciation familière. Il n'y a donc pas lieu de craindre outre mesure et surtout de vouloir à tout prix corriger ce phénomène.

Je complète les données de ce procédé de la sonorisation du /x/ en citant DELATTRE (1951: 62) qui le suggérait à ses élèves nord-américains, il y a déjà vingt-cinq ans.[54] «Le *jota* espagnol — que chacun peut dire sans peine — n'est autre qu'un *r* français assourdi. Dans *près, très, craie,* l'*r* est même semblable au jota par suite de l'influence assourdissante des consonnes sourdes qui le précèdent; phonétiquement on peut écrire /pxe, txe, kxe/. L'exercice prolongé du jota peut donc former les muscles pour l'*r*. De plus si l'on part d'un jota intervocalique: /ɔxa/, et qu'on le voise, on obtiendra un *r*: /ɔra/. Par ce procédé, et en changeant la place de l'accent, le mot espagnol *hoja* devient le mot français *aura*. (Pour mieux sentir le voisement, on se bouchera les oreilles). Mais naturellement, l'*r* est beaucoup plus doux que le jota à cause du voisement et de la diminution de fermeture qui s'ensuit. L'avantage de partir du jota est psychologique: cela permet de ne pas penser à un *r* (tout en en prononçant un), ce qui élimine le réflexe de l'*r* américain.»

◆ Exemple C - *Substitution momentanée de / n / ou / d / à / l /*

Partant du fait que les consonnes /n/ ou /d/ sont plus faciles à prononcer et qu'elles partagent grosso modo le lieu d'articulation et la sonorité de /l/, il s'agit simplement de substituer /n/ ou /d/ à /l/ et de revenir immédiatement à /l/:

---

[54] Procédé qu'il avait auparavant (1946: 430) qualifié de ***Méthode par élargissement de la constriction.***

Exemple : *du sel* devient /dysɛd/, puis à nouveau [dysɛl].

c'est long: /sɛnɔ/ > [selɔ̃], puis /sedɔ̃/ > [selɔ̃].

il voit: /invwa/ > [ilvwa], etc.

On s'arrange pour toujours terminer avec le mot contenant le [l].

On peut aussi procéder en éliminant graduellement la consonne substituée au /l/:

du sel: /dysɛn/ > /dysɛnl/ > /dysɛ^{n}l/ > [dysɛl].

J'ai toutefois constaté qu'en procédant de la sorte, il est préférable d'utiliser la consonne nasale, car les apprenants parviennent plus facilement avec /n/ qu'avec /d/ à faire se relâcher les deux côtés de la langue, afin qu'il n'y ait plus d'occlusion mais seulement ce qu'il est convenu d'appeler la constriction latérale du /l/.

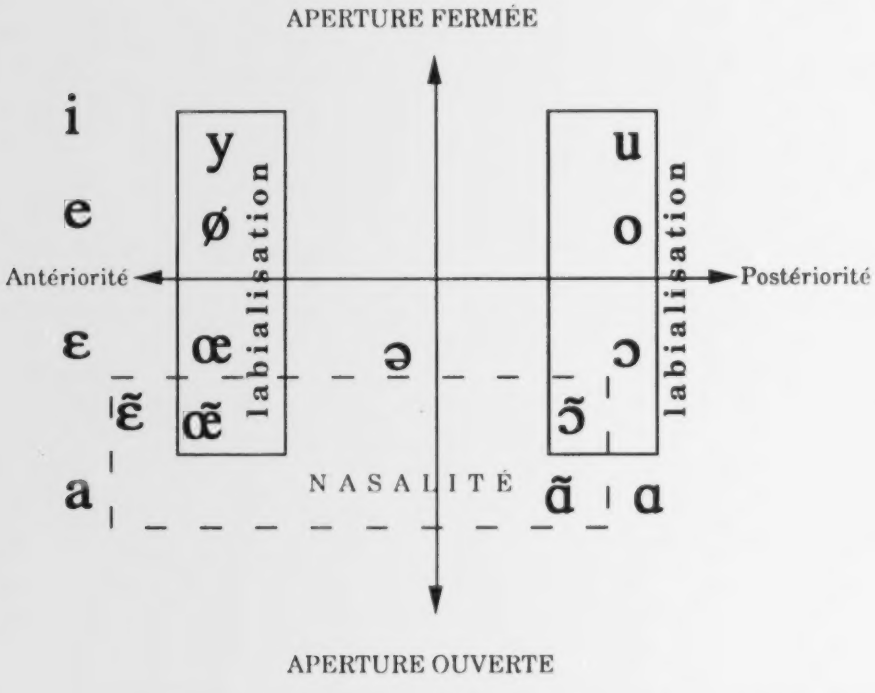
3.5.3.2. Les voyelles et le jeu des axes

En tant que sons de la parole, les voyelles partagent les mêmes caractéristiques articulatoires que les consonnes, mais avec des modalités propres dont le **jeu des axes** est le point central. Aussi *la modification des axes du trapèze vocalique* se doit d'incorporer toutes les spécificités d'une voyelle et ce qui semble à première vue complexe, devient rapidement simple quand, dans un premier temps d'utilisation de la technique, on modifie les caractéristiques *une à une*.

Ainsi, comme les voyelles sont normalement sonores, la fig. 24 incorpore alors les quatre autres caractéristiques qu'un enseignant a tout intérêt à pouvoir modifier instantanément: les résultats sont souvent étonnants et valent vraiment la peine qu'on s'initie à ce moyen de correction, parfois subtil

d'exécution pour l'enseignant, mais d'autant plus efficace au niveau de la perception auditive chez l'apprenant.

Fig. 24 - **JEU DES AXES**



Par ailleurs, autant il est difficile sinon délicat de parler de modification de la *composante acoustique* des consonnes, autant pour les voyelles cette composante est immédiatement affectée par toute modification articulatoire. Aussi, avant d'analyser une à une les conséquences de chaque modification, serait-il opportun de se rappeler la règle suivante en acoustique, à savoir qu'un son est d'autant plus aigu qu'il a un petit volume et un grand orifice, et qu'il est d'autant plus grave qu'il a un grand volume et un petit orifice. La formule à retenir est la suivante:

son aigu	=	**petit volume**	+	**grand orifice**
son grave	=	**grand volume**	+	**petit orifice**

Il y a évidemment entre ces deux extrêmes toute une gamme de sons avec des plus et des moins quelque chose.

À cet effet, on trouvera à la fig. 25 le tableau des *Relations articulatoires* et *acoustiques des voyelles orales*[55] qui est un compromis pédagogique fondé sur les données de STRAKA (1965: pl.48) et de MALMBERG (1969: 22). La présente schématisation n'a donc d'autre prétention que d'aider le praticien dans sa correction phonétique, tout comme le vise la schématisation de la fig. 26 sur les *voyelles nasales essentielles,* dont les données scientifiques incorporent aux précédentes celles de LAFON (1961: 131).

Voici maintenant quelques observations concernant *les conséquences du changement de timbre* qui résulte de la manipulation de ce **jeu des axes vocaliques**, étant entendu que la modification peut toucher les caractéristiques une à une ou toutes à la fois.

[55] Ce tableau s'inspire du *Document récapitulatif de phonétique* rédigé sous la direction de G. CALBRIS, C.R.E.D.I.F., 1970: 4.

1º *oralité/nasalité*: **rôle du voile du palais** (axe vertical).

Réf.: fig. 10 et 26.

Les voyelles orales /ɛ, ɑ, ɔ/ sont, par rapport à leur nasale correspondante /ɛ̃, ɑ̃, ɔ̃/, légèrement plus fermées, plus concentrées, plus aiguës, et elles possèdent une proprioception moins diffuse.

2º *aperture*: **axe vertical** de la langue.

Réf.: fig. 10, 14 et 25.

Grosso modo, les *voyelles fermées sont plus concentrées* et possèdent une *meilleure proprioception* que les ouvertes. D'autre part, l'acuité et la gravité qui vont de pair avec l'aperture sont également reliées au lieu d'articulation, et tout l'ensemble sera donc traité au point 3º suivant. Cependant, il faut bien noter ici la direction «acoustique» des flèches des fig. 14 et 25.

3º *lieu d'articulation*: **axe horizontal** de la langue.

Réf.: fig. 10. 14 et 25

Si la concentration n'est théoriquement pas touchée en allant de l'antériorité vers la postériorité, la *proprioception* quant à elle a tendance à diminuer. D'autre part, la différence est très marquée au point de vue de *l'acuité/gravité*: pour un même degré d'aperture (fermée, mi-fermée ou mi-ouverte), la voyelle antérieure est de beaucoup plus aiguë que la suivante labialisée et que la voyelle postérieure qui est alors franchement grave.

En effet, vu la formule de la résonance dont le résumé indique que plus une cavité est grande, plus la résonance est grave, et vu que les voyelles se distinguent finalement l'une de l'autre par le formant F_2 qui représente la cavité de résonance antérieure et qui est le formant le plus aigu, il faut bien retenir ceci: à *degré d'aperture égal*, modifier une voyelle d'avant vers l'arrière signifie agrandir constamment sa cavité de résonance antérieure, donc favoriser la gravité, tandis que le

mouvement contraire, soit déplacer la langue de l'arrière vers l'avant, a comme effet de rapetisser la cavité de résonance antérieure et augmenter de la sorte l'acuité.

Ainsi, passer de [i › y], [e › ø] et [ɛ › œ], c'est reculer un peu la langue et, surtout, ajouter une nouvelle cavité de résonance formée par la projection des lèvres: pris en bloc, l'espace de résonance est plus grand à l'avant, donc la résonance est plus grave. Puis passer de [y › u], [ø › o] et [œ › ɔ], c'est augmenter la gravité. Par ailleurs il est clair que, si au *même lieu d'articulation antérieur* nous modifions l'aperture de très ouvert vers très fermé, nous diminuons régulièrement la cavité de résonance d'avant (le F_2) et la voyelle est par conséquent de plus en plus aiguë comme le sont [a › ɛ › e › i] et [œ › ø › y].

À l'arrière de la bouche (*lieu d'articulation postérieur*), c'est tout le contraire qui se passe: passer de l'aperture ouverte à fermée oblige à agrandir la cavité de résonance antérieure (F_2) et la voyelle devient alors de plus en plus grave comme [ɑ › ɔ › o › u].

4º *labialisation / non labialisation*: **rôle actif/passif des lèvres** (dans l'axe horizontal).

Réf.: fig. 10, 14, 25 et 26.

Dans la série typique des antérieures labialisées (arrondies) du français, les voyelles /y/, /ø/ et /œ/ sont toujours un peu plus postérieures/ouvertes et beaucoup plus graves que leur correspondante antérieure non labialisée (écartée) /i/, /e/ et /ɛ/ (voir le point 3º prédédent).

Fig. 25 **RELATIONS ARTICULATOIRES ET ACOUSTIQUES**
DES VOYELLES ORALES

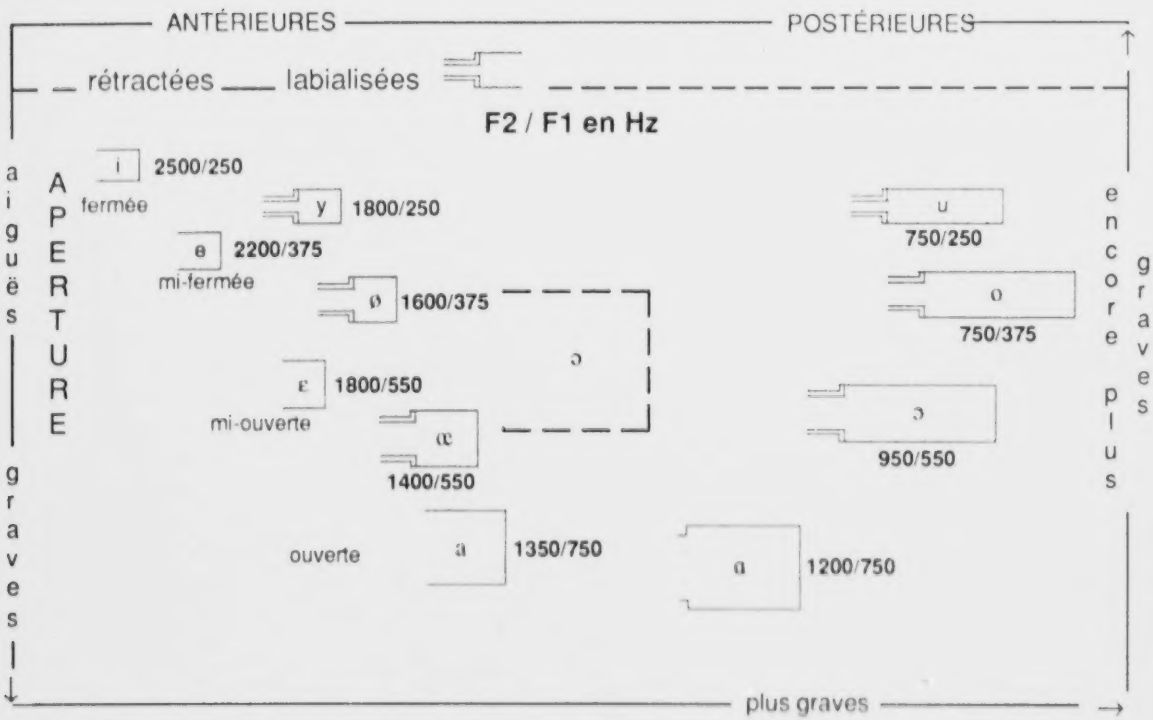
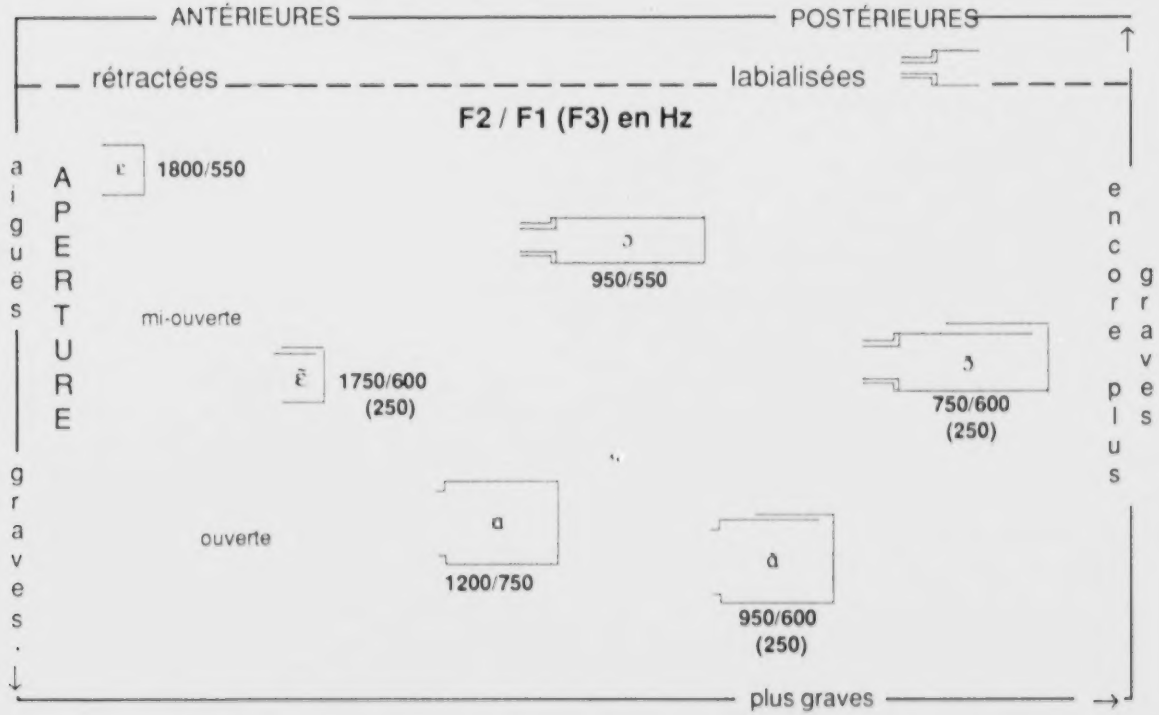


Fig. 26 **RELATIONS ARTICULATOIRES ET ACOUSTIQUES**
DES VOYELLES NASALES ESSENTIELLES



3.5.4. Modification des qualités/éléments physiques

Outre le fait de modifier les caractéristiques articulatoires des sons de la parole, il convient très souvent d'en modifier les qualités ou éléments physiques constituants.

C'est ainsi que pour être normalement entendu, un son doit posséder une certaine consistance énergétique (l'*intensité*) compatible avec le champ auditif de l'être humain (*fréquence* de 20 Hz à 20 000 Hz) et produite dans le temps (une *durée* d'environ 3 cs à 5 cs). Cependant la terminologie reliée à ces éléments les fait parfois paraître plus complexes qu'ils ne le sont en réalité, car ce vocabulaire ne reflète finalement que l'optique analytique de l'observateur.

En effet, quand ce dernier analyse l'objet en lui-même, en l'occurrence le son, il fait appel à des instruments dont les paramètres acoustiques fournissent des données objectives et *indépendantes de l'observateur*. Quand, par contre, l'étude porte sur les sensations psychoauditives d'un sujet, les données recueillies et les commentaires subséquents sont alors nécessairement *subjectifs, puisqu'ils sont reliés à une perception personnelle* du phénomène sonore. Le résumé terminologique pourrait donc donner ce qui suit:

TERMES PHYSIOLOGIQUES	QUALITÉS PERCEPTIVES: SUBJECTIVES	TERMES ACOUSTIQUES	DONNÉES INSTRUMENTALES: OBJECTIVES
force	faible/fort	*intensité*	en dB
hauteur	haut/bas (aiguë/grave)	*fréquence*	en Hz
longueur	brèf/long	*durée*	en ms, cs, etc.

Il est maintenant facile d'imaginer que la **modification** de l'un ou l'autre de ces éléments physiques — peu importe sa dénomination — va directement influencer la perception auditive de l'apprenant et, subséquemment, ses tentatives articulatoires.

1º *force / intensité*

Augmenter ou diminuer l'intensité engendre logiquement une **plus ou moins grande concentration**. Il s'agit de revoir alors les diverses possibilités que suggère le *Tableau récapitulatif* de la fig. 18.

Cependant, pour certaines erreurs concernant spécialement les consonnes sonores, et parce que «la suppression de tout substrat sonore (flux laryngé) met en évidence les traits proprement consonantiques» (RENARD, 1979: 93), la diminution de l'intensité pourra aller jusqu'au **chuchotement** qui favorise ainsi la perception auditive du trait essentiel non perçu autrement. Qu'on pense ici à la correction de /ɣ/ > [j] dans «je vois bien» ou encore de /v/ > [w] dans «voisin»(voir les **Fiches correctives** C13.2 et C5.3 de ces consonnes).

2º *hauteur/fréquence*

Cet élément physique évoque immédiatement les notions d'**acuité/gravité** et d'**intonation** montante ou descendante. Aussi, toute *modification* dans l'un et l'autre cas a de nombreuses répercussions qui sont résumées dans le *Tableau récapitulatif* de la fig 18.

3º *longueur/durée*

Augmenter la durée d'un son nécessite ipso facto un surplus d'énergie: ceci ne contredit en rien, toutefois, les hypothèses de travail formulées en 3.2.2.2 et en 3.4.1.2 -A, car les modalités sont différentes ici.

En outre,

a) il est manifeste que l'augmentation momentanée de la durée d'un son en améliore la perception, donc favorise sa *discrimination auditive* et sa *proprioception*;

b) une durée plus longue sur une syllabe crée toujours l'impression à l'auditeur qu'elle est *subitement accentuée* et, cela, pas seulement en français (DENES & PINSON, 1971: 132; DELATTRE, 1965: 30-36);

c) rappelons-nous que l'allongement qui produit le *ralentissement du débit rythmique* diminue la concentration et favorise l'obtention de la gravité d'un son (fig. 18).

3.5.5. Conclusion

Malgré la grande efficacité de ce GM 5, en particulier pour le *conditionnement de la perception auditive*, j'en recommande une utilisation pondérée dans le sens qu'il est toujours préférable d'en faire moins longtemps avec un même apprenant, quitte à réutiliser tout de suite ce moyen avec d'autres élèves, ce qui permet souvent au premier sujet d'assimiler alors le mécanisme du processus utilisé, sans qu'il ne se sente diminué par ses échecs éventuels devant ses camarades de classe.

D'autre part, l'orientation qui a servi à décrire plusieurs procédés/trucs de correction des autres GM pourrait, maintenant, nous inciter à associer certains d'entre eux – «modificateurs» avant le terme – à ceux qui relèvent *officiellement* du GRAND MOYEN DE LA MODIFICATION, et il est sûr aussi que le correcteur a le droit (et tout le loisir, d'ailleurs) de les considérer de la sorte s'il le juge à propos. Personnellement, toutefois, je préfère établir une distinction nette entre ce GM 5 et les autres GM, tant pour des raisons pratiques et mnémotechniques de classement de tous les procédés que pour des raisons pédagogiques de leur utilisation, à savoir l'apparition chronologique et l'importance relative de chacun des 7 GRANDS MOYENS et, à l'intérieur de ceux-ci, de leurs procédés propres.

3.6. GM 6: PHONÉTIQUE COMBINATOIRE

- **Utilisation des caractéristiques articulatoires et acoustiques d'un son au profit du/des son(s) contigu(s).**

3.6.1. Introduction descriptive

La *chaîne parlée* est un processus continuellement variable et les sons qui la composent apparaissent rarement isolés: ils sont plutôt en constante combinaison les uns avec les autres, chacun influençant à sa façon ses voisins, ce qu'illustre aisément la cinéradiologie. Cette combinaison occasionne donc souvent, chez le son avoisinant, des variations qui sont importantes pour quiconque veut acquérir une prononciation d'autochtone et qui, au surplus, ne sont pas transparentes dans la graphie traditionnelle des langues. Qu'on pense au français «cheval» dont le /v/ > [f] lors de la chute du /ə/ = [ʃfal], ou à l'espagnol[56] «un caballo» dont le /n/ > [ŋ] devant le /k/ = [uŋ kaˈβaʎo].

Comme le disent si bien GERMAIN & LEBLANC(1981: 59), «Il appartient à la phonétique combinatoire de relever, de décrire et d'expliquer les phénomènes qui découlent du caractère continu du discours.». La phonétique corrective actuelle essaie donc, comme peut-être jamais auparavant, de tirer profit des enseignements de la phonétique historique qui traite abondamment de l'entourage phonique et des phénomènes que l'on désigne maintenant comme relevant de la phonétique combinatoire. Bien qu'il n'y ait rien de nouveau au sujet des appellations, il y a cependant une utilisation corrective de plus en plus grande du solide enseignement

[56] La graphie ou l'orthographe — même dite «phonétique» d'une langue comme l'espagnol — ne peut tenir compte de tous les phénomènes combinatoires au risque de devenir surchargée et d'être surtout constamment en retard sur l'évolution de la langue parlée.

traditionnel et des recherches instrumentales modernes dans ce domaine.

Les phénomènes combinatoires dont on parle généralement et qui sont importants en correction/travail phonétique sont:

- l'*anticipation articulatoire*, **vocalique** ou **consonantique** selon la langue (3.4.1.2 -B et C);
- l'*assimilation* **progressive** ou **régressive** des consonnes: "cheval" > [$\overrightarrow{\text{ʃfal}}$] ou "une seconde" > [$\overleftarrow{\text{ynzgɔ̃d}}$] ;
- l'*harmonisation vocalique:* le /e/ de «les» dans «les sept» est plus ouvert que celui de «les» dans «les dix», car il est alors influencé (**dilation** régressive) par la voyelle accentuée mi-ouverte /ɛ/ de «sept»;
- l'*allongement* des voyelles dû à divers facteurs dont, en français, l'accent et les consonnes allongeantes /ʀ/, /ʒ/, /z/, /v/ et le groupe /vʀ/ sont les principaux;
- la *chute* du /ə/ caduc (**Fiches correctives,** § 2.7);
- la *liaison* (3.4.1.2 -C);
- l'*élision* entre autres de /l/, /ʀ/ et de la deuxième consonne finale: "il vient" > [ivjɛ̃], "partir" > [pa$^{(ʀ)}$tiʀ], "quatre" > [kat], "piste" > [pis$^{(t)}$].

Pour de plus amples renseignements, les ouvrages suivants sont particulièrement utiles: CARTON, 1974: 71-89; GERMAIN & LEBLANC, 1981: 59-67; MARCHAL, 1980: 79-96.

On se rappellera, qu'à différents endroits déjà, a été souligné le net avantage de l'enseignant qui connaît à fond les caractéristiques articulatoires et acoustiques des sons, tant de la langue enseignée que, d'ailleurs et dans la mesure du possible, de la L_1 des apprenants. Or ici un minimum de ces connaissances est absolument nécessaire afin de jongler avec ce GM 6 qui utilise au maximum les forces réciproquement assimilatrices des consonnes et des voyelles.

En effet, parce qu'elle associe des phénomènes acoustiques et articulatoires, la *phonétique combinatoire* oblige le correcteur à choisir une ou des réalisations phonétiques voisines et compatibles qui favoriseront une perception optimale et une articulation facilitée du son visé. Ainsi, par exemple, puisque la voyelle /y/ est fermée, aiguë et labialisée, pourquoi ne pas lui procurer au départ un environnement consonantique autant que possible fermé, aigu et labialisé? Il y aura toujours lieu par la suite de modifier selon l'erreur entendue.

3.6.2 Forces assimilatrices réciproques des voyelles et des consonnes

Ayant déjà examiné au § 3.5 les diverses modifications éventuelles de chacune des caractéristiques tant des voyelles que des consonnes, je ne vais donc souligner ci-après, *dans un but correctif*, que les quelques influences assimilatrices des voyelles sur les consonnes, et réciproquement.

3.6.2.1. Sonorité/sourdité

La position *intervocalique* favorise nettement la sonorité ou la sonorisation d'une consonne.

Par contre, la position *initiale ou finale* de groupe rythmique (groupe de mots) protège la *sourdité* ou facilite la *désonorisation* des consonnes.

3.6.2.2. Oralité/nasalité

Les voyelles orales ont *tendance à se nasaliser devant une consonne nasale* et, a fortiori, *entre deux consonnes nasales*.

Exemples : "téléphone" > [telefɔ̃n] et "même" > [mɛ̃m].

Donc l'environnement consonantique nasal est *fortement conseillé* quand on désire corriger la nasalité induement incomplète des voyelles nasales françaises.

Exemples : "il vient mardi" > [ilvjɛ̃maʁdi] ou encore
←
"il ment malgré..." > [ilmɑ̃malgʁe]
→ ←

Cet environnement consonantique nasal est à *éviter absolument*, par contre, si on veut éliminer une nasalisation indue.

Par ailleurs, la grande majorité des apprenants de FL_2 ajoute un appendice consonantique nasal aux voyelles nasales, surtout lorsque celles-ci sont suivies d'une consonne: il faut mettre alors la voyelle nasale dans un *découpage syllabique ouvert* ou, de préférence, en *finale absolue*.

Exemple : "Il va à la banque" > [...bɑ̃ᵑk], donc faire [il - va - a - la - bɑ̃ - kᵊ], ou: «Il est assis sur le banc» > [...ləbɑ̃].

3.6.2.3. Mode articulatoire

Plus une voyelle est ouverte, plus elle favorise le relâchement articulatoire d'une consonne occlusive, c'est-à-dire plus elle soutient la *frication* (3.4.2.2. -B) déjà amorcée. Les voyelles fermées aideront, au contraire, à éviter ou à corriger cette faute.

Exemple : "abbé" > [aβe], alors donner «Sibylle» > [sibil] ou tout mot artificiel aidant.

Selon certains, les consonnes occlusives favoriseraient l'ouverture des voyelles et les constrictives aideraient à leur fermeture, mais tout le monde n'est pas d'accord avec cette affirmation, même «théorique»: car finalement chacun peut apporter des exemples tirés de sa langue maternelle ou de ses expériences en langues secondes pour confirmer ou pour infirmer cet énoncé. Il suffit de penser ici à ces Québécois qui ouvrent «à-bouche-que-veux-tu» les voyelles /i, y, u/ entourées autant par les occlusives que par les constrictives: «vite» > [vɪt], «puce» > [pʏs], «toute» > [tʊt]. (GENDRON, 1966). Concluons en disant que le «théoriquement» est une mise en garde contre

trop d'optimisme ou de dogmatisme dans le cas présent et pour ajouter que les résultats sont plutôt imprévisibles dans la pratique.

3.6.2.4. Lieu d'articulation

Les voyelles et consonnes antérieures ont tendance à faire avancer le lieu d'articulation des consonnes et des voyelles postérieures, et vice versa, les deux phénomènes étant habituellement dénommés *palatalisation* pour les consonnes et *centralisation* pour les voyelles.

Les voyelles antérieures labialisées /y, ø, œ, œ̃/, qui donnent généralement de la difficulté, sont plus facilement prononcées dans l'entourage de consonnes antérieures. (3.6.3.2)

L'articulation postérieure et hautement convexe du /ʁ/ français sera, entre autres, favorisée par l'entourage de voyelles postérieures plutôt fermées. (3.6.3.3)

3.6.2.5. Labialité

Les voyelles labialisées /y, ø, œ, œ̃/ caractéristiques du français sont très avantagées par les consonnes labialisées /ʃ, ʒ/ et par les semi-consonnes également labialisées /ɥ, w/, dont le mouvement labial est une *projection horizontale* — par conséquent aidante — alors que les mêmes voyelles ne sont pas nécessairement bien appuyées par la *fermeture verticale* du mouvement labial des /p, b, m/ bi-labiales et des /f, v/ labio-dentales.

Réciproquement, les consonnes /ʃ, ʒ/ sont très bien servies par le contact de la voyelle /y/, de même que l'articulation du /ɥ/ est grandement facilitée quand l'apprenant maîtrise déjà bien le /y/.

3.6.2.6. Acuité/gravité

Les voyelles et consonnes aiguës sont nettement propices à la *perception de l'acuité* (hautes fréquences) du son contigu et avantagent conséquemment sa prononciation, tout comme l'*extrême gravité* (basses fréquences) d'un son sera mise en relief par l'entourage d'autres sons graves (fig. 13 et 14).

À ce propos, il y a également l'influence très marquée de l'*intonation montante sur l'acuité* et celle non moins soutenante de l'*intonation descendante sur la gravité*. (3.3.2)

N'oublions pas aussi que le **chuchotement** rend un son beaucoup plus grave.

Finalement le rythme (3.4.2) joue un rôle intéressant à ce point de vue avec un *débit rythmique accéléré ou ralenti* qui vient en quelque sorte seconder les effets favorisants d'autres procédés. (fig. 18)

3.6.3. Exemples détaillés: /y/, /l/, et /ʁ/

Les **Fiches correctives** fourniront à l'utilisateur-correcteur une très grande variété d'exemples et de cas, mais comme elles ne suggéreront que sous forme de résumé les procédés de correction détaillés ici, j'ai cru bon illustrer abondamment la démarche de ce **GM 6 de la phonétique combinatoire** pour trois phonèmes spécialement utiles à une *prononciation agréable* du français, à savoir la voyelle /y/ et les deux consonnes les plus fréquentes et en même temps très particulières du français, le /l/ et le /ʁ/.

3.6.3.1. /y/

Si on étudie attentivement certaines données et conclusions de CALBRIS (1974: 11 et 1976: 23), on voit que la voyelle /y/ est très souvent associée aux consonnes /s/, /t/ et /ʃ/. Or à ce phénomène, intéressant du point de vue psycho-acoustique, s'ajoute celui de l'articulatoire, puisque d'un côté /y/ et /ʃ/ ont en commun la *labialisation* et que, de l'autre, /s/ et

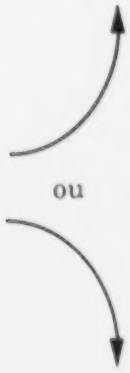
/t/ ont une articulation sentie comme *très concentrée* et sont, par surcroît, *très aiguës*. Aussi est-il raisonnable de croire qu'elles favorisent la perception du caractère clair/aigu de /y/, et par conséquent l'environnement consonantique des /s/, /t/ et /ʃ/ devrait être plus efficace que, par exemple, celui des /m/, /b/ ou /ʁ/ très graves. De fait, une longue pratique, avec des apprenants de niveau tant débutant complet qu'avancé, corrobore cette hypothèse de travail. (LEBEL & LEMIEUX: 1978/1979)

** *Suggestions d'exercices*

Les exercices suivants peuvent être utilisés aussi bien pour développer la **discrimination auditive** de l'apprenant que pour faciliter et intégrer chez lui le nouvel **habitus articulatoire** de ce son très différent de tout ce à quoi il est habitué dans sa langue maternelle. Ces exercices tiennent donc compte, dans la mesure du possible, de la gradation des difficultés dues aux caractéristiques articulatoires et acoustiques des sons voisins du /y/; ces exercices sont alors composés de **logatomes** (*mots artificiels mais de français probabilitaire*) et de mots réels.

Le correcteur pourra ne s'attarder que très peu sur les **logatomes**, mais leur emploi (même bref) est justifié et suggéré du fait qu'on freine ainsi, momentanément du moins lors des premiers instants de travail, le désir de l'apprenant de se représenter orthographiquement les mots et de tomber alors dans la difficulté suivante, à savoir que «l'appréhension même du contenu sémantique gêne la reproduction des groupes sonores et déclenche chez le sujet des habitudes articulatoires en fonction de la langue maternelle.» (INTRAVAIA, 1976: 112). En outre, les logatomes neutralisent, en ne les incorporant tout simplement pas, les facteurs étrangers/parasites qui créent toujours des interférences lors de la prononciation.

A) Monosyllabes à contexte consonantique favorable[57]



[ys]	[sy]	[sys]
[yt]	[ty]	[syt]
[yʃ]	[ʃy]	[syʃ]
[yz]	[zy]	[syz]

ou

[tys]	[ʃys]	[zys]
[tyt]	[ʃyt]	[zyt]
[tyʃ]	[ʃyʃ]	[zyʃ]
[tyz]	[ʃyz]	[zyz]

B) Monosyllabes à contexte consonantique varié

ou

[dy]	[yd]	[dyd]	[dyn]	[dyk]
[ny]	[yn]	[nyn]	[nyd]	[nyk]
[ky]	[yk]	[kyk]	[kyn]	[kyd]
[gy]	[yg]	[gyg]	[gyd]	[gyk]

juge	[ʒyʒ]	Jules	[ʒyl]	sud	[syd]
Luce	[lys]	lune	[lyn]	dune	[dyn]
une	[yn]	Gus	[gys]	nulle	[nyl]
nu	[ny]	vu	[vy]	bulle	[byl]
plume	[plym]	cruche	[kryʃ]	bus	[bys]

[57] Il est à retenir que l'intonation montante est la mélodie optimale pour favoriser et la perception et la reproduction du /y/ > [u]. Il est donc conseillé de faire prononcer d'abord les mots en montant, quitte à varier davantage par la suite. La procédure idéale serait de constamment alterner entre ↗ et ↘, qui plus est, de donner le même mot en ↗ et en ↘. En outre, s'il y a lieu, modifier dès le départ /y/ vers [i].

C) **Bisyllabes à contexte consonantique favorable**

tissu	[tisy]	laitue	[lety]	déçu	[desy]
à Luce	[alys]	la chute	[laʃyt]	des suces	[desys]
ah! zut	[azyt]	massue	[masy]	fichu	[fiʃy]
la huche	[layʃ]	la hutte	[layt]	pointu	[pwɛ̃ty]

D) **Bisyllabes à contexte consonantique varié (position accentuée et atone)**

six jus	la buche	aigu
salut	minute	refuse
la plume	il fume	ça s'use
duché	mutin	cuvée
chuter	bucher	lutin
lutteur	buveur	nudisme

E) **Trisyllabes[58] à contexte consonantique varié (position accentuée)**

habitude	matricule	autobus
des menus	les écluses	c'est au juge
un viaduc	solitude	de la friture

F) **Trisyllabes[58] et plus à contexte consonantique varié (position inaccentuée)**

successeur	allumette	il suffit
justement	inutile	supplicié
utilité	s'accoutumer	durabilité

[58] On trouvera la suggestion de nombreux autres exercices de discrimination auditive et de prononciation dans BOUDREAULT, LEBEL & BEAUCHEMIN, 1967: 83-88, 227-230, 289-300; LEBEL & TAGGART, 1981: 14-17.

3.6.3.2. /l/

A) *Articulation et résonance*

De nombreuses études radio-cinématographiques (STRAKA: 1965, DELATTRE: 1965 a, SIMON: 1967, ROCHETTE: 1973) montrent que les [l] français se distinguent fondamentalement de l'ensemble des [ɬ] anglais:

a) par la direction que prend la pointe de la langue;

b) par la position, convexe ou concave, du dos de la langue et, ce qui est conséquent, par l'endroit où le dos exerce sa constriction.

La **consonne française** est généralement décrite comme une *constrictive latérale, apicale, alvéolaire* (fig. 28.2) ou, selon les cas (ROCHETTE, 1973, I: 294-295), *alvéo-dentale* (fig. 28.1). L'important à noter, toutefois, est que *la langue est massée* dans la partie antérieure de la cavité buccale, et que *le dos a une forme convexe* par rapport à la voûte palatale, ensemble qui crée une cavité avant de résonance plutôt petite et une résonance perçue comme étant du type *clair-aigu* (fig. 29.2, 29.4, 29.6, et LEBEL, 1977).

De son côté la **consonne anglaise**, tout en étant une *constrictive latérale, apicale, alvéolaire ou même post-alvéolaire*, a ceci de particulier qu'elle est très souvent du type *rétroflexe*, c'est-à-dire que l'ensemble de la pointe de la langue se dirige perpendiculairement vers les alvéoles supérieurs, ou, parfois, vers le pré-palais. Suite à cela, il se crée dans la partie avant de la cavité buccale *un creux entre la pointe rétroflexe et l'arrière-dos de la langue*, ce qui forme une cavité avant de résonance plus grande, donc — toutes choses égales par ailleurs — plus *grave* que celle du [l] français (fig. 29.1, 29.3, 29.5).

En outre, cette résonance du [ɬ] anglais est d'autant plus perçue comme étant du type *grave-sombre* que le dos de la langue est massé vers le voile du palais et vers l'arrière-bouche. L'appellation traditionnelle de «l» *vélaire* ou *vélarisé* vient justement de ce que ce genre de constriction vélaire

s'exerce pour de nombreux [ɬ] anglais. Et DELATTRE parlera même de «résonance pharyngale» (1951: 55) et de «constriction pharyngale» (1965: 102) pour souligner à quel point la langue est massivement retirée à l'arrière (fig. 29.3 comparée à fig. 29.1 et 29.5). On trouvera un résumé de toutes ces caractéristiques comparées dans la fig. 27.

Fig. 27 - Tableau récapitulatif des caractéristiques articulatoires et acoustiques (impression auditive) du [l] français comparé au [ɬ] anglais

Élément de comparaison	[l] français	[ɬ] anglais
1- Lieu d'articulation:	1- *alvéo-dental* ou *alvéolaire* (fig. 28.1 et 28.2);	1- *alvéolaire* ou *post*-alvéolaire; (fig. 29.1 et 29.3);
2- Direction de la pointe de la langue:	2- pointe plutôt *parallèle* aux alvéoles supérieurs (fig. 29.2 et 29.4);	2- pointe plutôt *perpendiculaire* à la région alvéolaire supérieure (fig. 29.1 et 29.3);
3- Allure du dos de la langue:	3- tendance à se masser à l'avant de la bouche avec la forme *convexe* (fig. 29.2);	3.1 *la pointe étant très rétroflexe,* tendance à se masser à l'avant-bouche, avec alors un creux entre la rétroflexion de la pointe et le reste du dos plutôt affaissé, ce qui crée la forme *concave* (fig. 29.1); 3.2 *la pointe avant peu rétroflexe,* tendance à se masser vers le voile du palais et le pharynx, ce qui crée une forte constriction postérieure (fig. 29.3);

4- Cavité de résonnance:	4- antérieure plutôt *petite*, avec projection de la résonance *vers l'avant* facilitée par la position parallèle de la pointe et des alvéoles et par la convexité du dos de la langue;	4- antérieure plutôt *grande*, avec nette tendance à *postérioriser* la résonnance due au blocage de la sortie buccale par la rétroflexion et due à la concavité du dos de la langue;
5- Impression auditive:	5.1 résonance d'ordre *aigu* avec un aspect *clair;*	5.1 résonance d'ordre *grave* avec un aspect *sombre;*
	5.2 résonance qui tend à *éclaircir* le timbre des voyelles contiguës.	5.2 résonance qui tend à *assombrir* le timbre des voyelles contiguës.

B) *Correction à l'aide de procédés relevant de la phonétique combinatoire*

* Voyelles antérieures fermées

Puisqu'on connaît maintenant le lieu d'articulation et la forme convexe du dos de la langue du [l] français, et les lieux d'articulation des [i], [e] et même[59] [y] français, il est tout à fait recommandé de placer, dans un premier temps, le [l] dans l'entourage immédiat de ces trois voyelles dont l'articulation, théoriquement, ne peut que favoriser la remontée du dos de la langue. *L'ensemble pointe-dos prend ainsi davantage une courbe continue et convexe.*

[59] On peut négliger le [y] si ce son donne encore des difficultés à l'apprenant.

Voici quelques exemples suggérés pour les cinq positions de mot ou de groupe rythmique:

[l] initial: [lis], [lezɔm], [ʒɛʁeyˈsilezeˈpʁœv].

[l] intervocalique: [delivʁ], [idilik].

[l] final: [bil], [myl], [sœdyˈfil], [tutafɛˈnyl].

[l] postconsonantique: [sœʒle], [islizbjɛ̃], [dyble].

[l] préconsonantique: [ɛ̃pylsif], [silvi].

On aura noté que pour les positions initiale et finale, j'ai suggéré un type d'exemples où le [l] est entouré de [i] et de [e], même si le tout s'étend sur deux groupes rythmiques. La structure et la terminologie phonétiques permettent de qualifier quand même ces [l] d'initial et de final tout en nous fournissant l'occasion de les entourer de voyelles fermées.

* Le [i] mental: «... Comme s'il y avait un [i]...»

Étant donné que la position finale est assez particulière et qu'il n'est pas toujours facile de trouver à brûle-pourpoint des exemples où le tout s'échelonne sur deux groupes rythmiques, je suggère de faire prononcer un [l] très long en demandant à l'apprenant de penser à un [i] sans le prononcer ou, encore, de faire l'effort articulatoire du [i] mais sans le terminer, sans le vocaliser: ainsi la pointe et le pré-dos ont une meilleure chance de demeurer parallèles aux alvéoles, le reste du dos d'être relevé (convexe) et, conséquemment, d'avoir un [l] clair.

Si l'apprenant a de la difficulté au début à réaliser cette gymnastique articulatoire et mentale, dans un premier temps, on n'a qu'à lui faire prononcer le [i]. Voici la démarche proposée. À l'aide du mot «cil», on fait d'abord prononcer un [l] très long suivi d'un [i]: /sil:::i/. Puis on demande un [l] très long avec, cette fois, seulement un [i] mental, seulement comme s'il devait le prononcer: /sil:::(i)/. Ensuite, c'est toujours un [l] très long mais sans

aucune sorte de [i]: [sil:::]. On termine avec un [l] légèrement long [sil:] et normal [sil].

Voici deux exemples supplémentaires avec un entourage moins favorable:

«sale»: [sal:::i], [sal:::(i)], [sal:::], [sal:], [sal]

«double»: [dubl:::i], [dubl:::(i)], [dubl:::], [dubl:], [dubl]

Ce dernier exemple illustre par la même occasion comment s'en tirer avec un [l] final postconsonantique.

C) *Contexte idéal*

Sachant par ailleurs que le rythme (3.4) et l'intonation (3.3) favorisent la perception des aspects sombre ou aigu d'un son, voici le contexte sonore et musical le plus favorable pour l'articulation nette du [l] *aigu-clair* du français:

a) un *entourage de voyelles fermées et concentrées* telles que [i], [e] et peut-être, occasionnellement, [y]: ex.: «Cécile» [sesil];

b) au *sommet intonatif* ou dans une *intonation montante*; ex.: «Cécile?» [sesil ↗], ou «Cécile est là?» [sesilela ↗];

c) avec un *rythme au débit rapide*, c'est-à-dire avec un *débit accéléré* par rapport au modèle régulier, ce qui, en pratique, amène généralement à agrandir le groupe rythmique; ex.: «C'est Cécile?» peut devenir: «C'est vraiment Cécile?», ou encore: «Vous êtes sûr, c'est bien Cécile?»

d) en position *finale* de mot ou de groupe rythmique.

e) avec un *allongement* artificiel de ce [l] final.

Fig. 28 - **Radiogrammes de divers types de /l/**

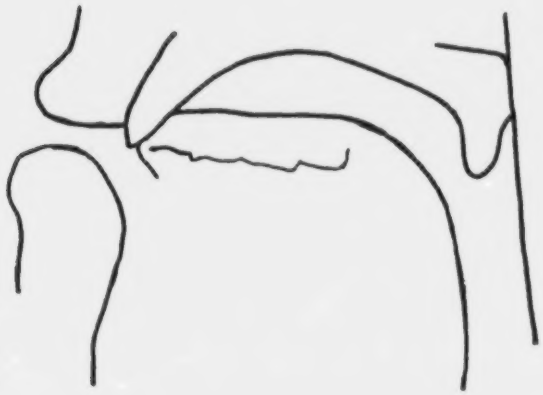


Fig. 28.1 - Type de / l / français alvéo-dental d'après ROCHETTE (1973), *Les groupes de consonnes en français*, II - Documents: 118

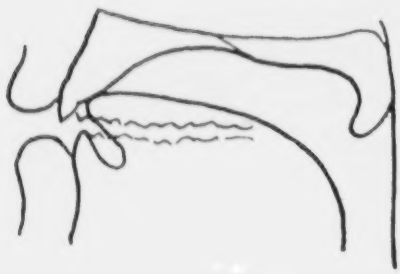


Fig. 28.2 - Type de / l / français, d'après STRAKA (1965), *Album phonétique*: pl. 35.

Fig. 29 - **Différents types de /l/ anglais et français, selon leur position dans le mot, d'après DELATTRE (1965), *Comparing the Phonetic Features...*: 89, 90 et 103.**

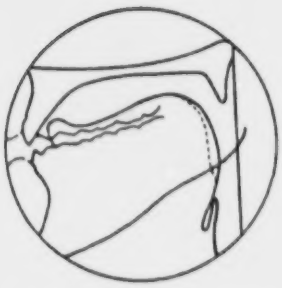


Fig. 29.1 - [l] anglais initial de *Louis*

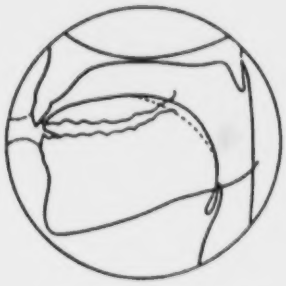


Fig. 29.2 - [l] français initial de *laisse*

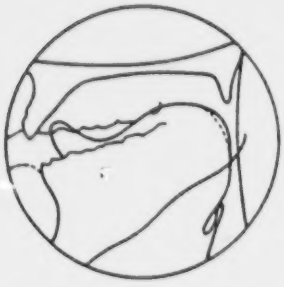


Fig. 29.3 - [l] anglais final de *Paul*

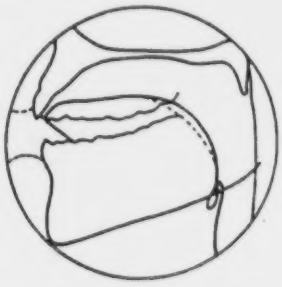


Fig. 29.4 - [l] français final de *telle*

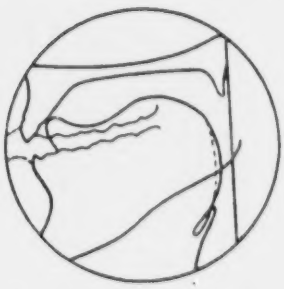


Fig. 29.5 - [l] anglais préconsonantique de *film*

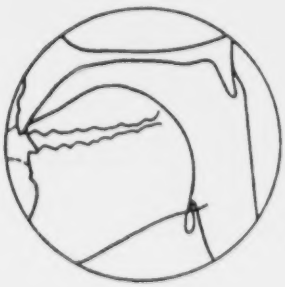


Fig. 29.6 - [l] français de *filmer*

3.6.3.3. /R/

A) Considérations diverses

* *Norme proposée*

Le /ʁ/ français proposé comme modèle d'acquisition est la fricative dorso-vélaire [ʁ][60] *traditionnellement* dénommée R parisien. (Fig. 30.2)

La dorso-uvulaire [ʀ], dont les battements sont généralement plutôt atténués, est une variante fréquente (surtout après une consonne occlusive) et est, bien sûr, tout aussi acceptable que la première. (Fig. 30.3)

Bien qu'il n'y ait pas lieu de relancer ici la *querelle des R*[61],le correcteur est libre d'accepter momentanément — et non de proposer — le [r] apico-alvéolaire roulé. (fig. 30.1) L'essentiel est d'amener l'anglophone à se départir de l'allophone qu'il prononce normalement, soit la constrictive apico-alvéolaire ou post-alvéolaire, avec ou sans friction notable, [ɹ] (fig. 30.4) – tantôt plutôt rétroflexe [ɻ] , tantôt plutôt vélarisée [ɹˠ][62] – soit le [ɾ] frappé (flapped) (fig. 30,1), ou encore cette fricative palato-pharyngale que DELATTRE[63] a qualifié de /r/ *massé (bunched)*, (figé 30.5) ou même ce type de /r/ labio-dental [ʋ][64] caractéristique du parler de New York. Tous ces /r/ anglais ont une forte coloration de caractère grave, sombre, postérieur, sur les voyelles contiguës et sont de ce fait à éliminer. (LEBEL, 1974)

* *Ordre croissant de difficulté.*

La facilité d'acquisition du /ʁ/ français est influencée en grande partie par sa position dans le mot ou dans le groupe rythmique, mais elle dépend aussi des aptitudes

[60] DELATTRE, 1946; STRAKA, 1965; LÉON, 1966; SIMON, 1967; CAPELLE, 1968; ROCHETTE, 1973.

[61] FRUGES, 1969; GUTMANS, 1969; SAUVAGEOT, 1970.

[62] BRONSTEIN, 1960;THOMAS, 1958; WISE, 1960.

[63] DELATTRE, 1965: 91-92; 1969a: 22; 1971a: 150.

[64] WELLS et COLSON, 1971: 93.

particulières de la langue de départ de l'apprenant. Cela explique, semble-t-il, les différents ordres croissants de difficulté constatés dans les diverses études traitant de ce sujet.

RIGAULT (1965) propose la progression de difficulté suivante (du facile au plus difficile):

1. — position initiale;
2. — intervocalique;
3. — finale;
4. — préconsonantique;
5. — postconsonantique.

CALBRIS (1969), résumant de la sorte la pensée des verbo-tonalistes, suggère l'ordre qui suit «du simple au difficile»:

1. — position finale;
2. — intervocalique;
3. — préconsonantique;
4. — postconsonantique;
5. — initiale.

On constatera que dans ces deux propositions d'ordre croissant de difficulté, il n'y a que la position initiale qui varie, bien que cette divergence de point de vue soit de taille.

À titre indicatif, je confirme que pour les anglophones, tant au point de vue de la facilité de discrimination auditive qu'au point de vue de la maîtrise articulatoire, les positions finale et intervocalique sont de fait les plus faciles. Ensuite viennent sur un pied d'égalité les positions initiale et préconsonantique, non pas tellement à cause de leur difficulté articulatoire proprement dite qu'à cause du phénomène de la discrimination auditive, qui, bien qu'apparemment facile au début, se stabilise difficilement chez l'apprenant. D'où le fait que les /ʁ/

initiaux et préconsonantiques sont très souvent défectueux à cause surtout d'un manque de concentration auditive[65]. Vient en dernier lieu le /ʁ/ postconsonantique, à cause de la double difficulté discriminative et articulatoire inhérente à cette position. Lorsqu'il n'y a plus qu'un infime relent de /r/ anglais chez un étudiant avancé, c'est généralement dans cette position qu'il demeure — comme dans les mots *très, droit, prend, briser,* etc.

B) Correction à l'aide de procédés relevant de la phonétique combinatoire

* *La nasale / ɔ̃ /*

«La voyelle la plus favorable à l'articulation de l'r est la nasale /ɔ̃/ parce que c'est celle qui rapproche le plus l'un de l'autre le fond de la langue et le fond du voile du palais. Partant de là, il suffit de retirer le fond de la langue encore un peu plus, sans cesser de voiser, et la douce friction de l'r se fait entendre: /ɔ̃ɔ̃ɔ̃ʁʁʁ/, /ɔ̃ɔ̃ɔ̃ʁʁʁɔ̃ɔ̃ɔ̃/, /ɔ̃ʁɔ̃ʁɔ̃ʁɔ̃ʁɔ̃ʁɔ̃ʁɔ̃/». (DELATTRE, 1951: 62)[66]

* *Voyelles postérieures*

Comme corollaire à la suggestion précédente, il convient de placer le /ʁ/ dans le voisinage immédiat des voyelles postérieures, entre autres /u/ et /o/, dont le lieu d'articulation ne peut théoriquement que favoriser le recul et la remontée du dos de la langue.

---

65 Il est par exemple difficile à l'apprenant de noter que certains /R/ préconsonantiques sont inexistants ou quasi escamotés dans sa prononciation «conversationnelle» de mots comme *Université* > [ynivɛ:s(i)tɛ], *parfait!* > *pas fait!* = [pɑ:fɛ].

66 Dans son article de 1946: 429, il avait placé ce moyen sous la rubrique *Méthode par rétrécissement de la constriction.*

* *Consonnes postérieures*

Il est tout aussi logique de penser que l'entourage immédiat de consonnes postérieures comme /g/ et /k/ — qui possèdent un lieu d'articulation voisin de celui du /ʀ/ — favorisera le recul et la remontée du dos de la langue du /ʀ/.

* *Entourage antérieur*

Néanmoins, même si cela semble contredire les affirmations précédentes, il est parfois efficace avec certains sujets d'utiliser les sons /s/, /z/, /t/, /d/, /i/ et /e/, et de favoriser de la sorte le relèvement du dos de la langue, afin qu'il y ait une courbure convexe, empêchant ainsi le dos de s'affaisser comme dans les [ɹ] ou [ɾ] anglais. Ex.: «Vous **serez**» [vusʀe], «**attendri**» [atɑ̃dri], «**viderez**»[vidʀe], «**oserons**»[ozʀɔ̃], etc. Il est cependant délicat, pour ne pas dire contre-indiqué, particulièrement lors des premiers exercices de répétition, d'utiliser des mots dont les voyelles antérieures comportent déjà leurs sérieuses difficultés, comme les /y/ et les /ø/.

C) Contexte idéal

Dans la fig. 13, autant d'ailleurs à propos du /l/ que du /ʀ/, on remarque que cette dernière consonne possède une *fréquence prédominante* qui varie selon son entourage vocalique, d'où également une *impression auditive très variable* de son timbre.

Aussi suis-je enclin à suggérer une correction du /ʀ/ strictement reliée à l'essence même de la faute de l'apprenant, en l'occurence ici un «r» très vélarisé et assombri — fréquences graves — par le creux de la courbure concave de la langue. Il faut donc inciter le plus possible le dos de la langue à se relever pour obtenir une courbure convexe — à cavité de résonance très petite alors, donc à fréquences plus élevées — et ainsi produire un /ʀ/ qui sera *plus clair-aigu* relativement à l'erreur initiale de l'anglophone.

Le contexte sonore et prosodique le plus favorable (optimal) pour l'articulation d'un «R» *convexe clair-aigu* serait donc:

a) *alternativement* un entourage de *voyelles postérieures* et *antérieures* fermées pour conditionner le dos de la langue;

b) toujours dans le même but, un entourage de *consonnes alternativement postérieures* /k, g/ et *antérieures* /s, z, t, d/;

c) un *sommet intonatif* comparé occasionnellement au creux intonatif pour faciliter la prise de conscience auditive de l'apprenant et vérifier simultanément si ce creux, par hasard, ne faciliterait pas le travail articulatoire du sujet;

d) un débit *rythmique plutôt rapide*;

e) d'abord en *position finale* de mot ou de groupe rythmique — puis à l'intervocalique — endroit le plus propice à une meilleure audition et proprioception de ce qui est bon et de ce qui l'est moins dans la réalisation sonore.

D) Suggestion d'exercices

Voici, à titre d'illustration, quelques mots rédigés et choisis selon l'optique générale des considérations précédentes.

mots artificiels mais probabilitaires

final	*intervocalique*	*initial*	*préconsonantique*	*postconsonantique*
uʀ	uʀo	ʀu	uʀgo	ugʀo
oʀ	ɔʀu	ʀɔ̃	ɔʀku	okʀu
ɔ̃ʀ	ɔ̃ʀa	ʀa	ɔ̃ʀdi	akʀɑ̃
aʀ	iʀu	ʀi	aʀte	ɔ̃gʀi
iʀ	eʀo	ʀe	ɑ̃ʀsi	etʀi

mots réels

final	*intervocalique*	*initial*	*préconsonantique*	*postconsonantique*
cour	pour où	roue	pour goûter	en groupe
encore	bureau	rôti	fourgon	des grottes
tour	en rond	rond	encore couché	en chrome
dire	beau rouge	rat	verdir	choux gras
sentir	on roule	rang	pour gagner	en croûte

Fig. 30 - **Schémas radiographiques de divers / ʁ /**

Fig. 30.1*

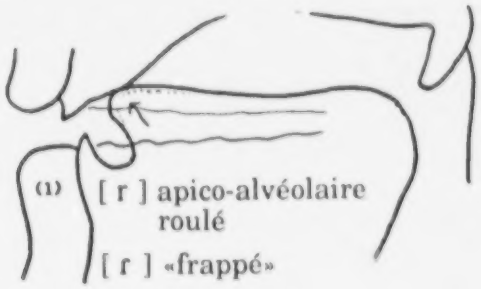
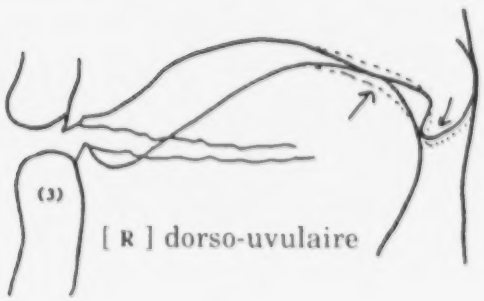


Fig. 30.2*

Fig. 30.3*

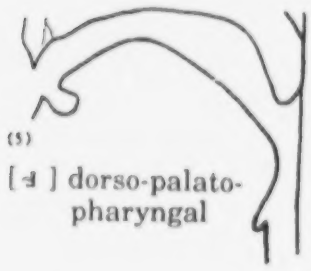


* d'après STRAKA (1965) pl.33 avec modifications mineures

Fig. 30 - **Schémas radiographiques de divers / ɹ /(suite)**

Fig. 30.4**

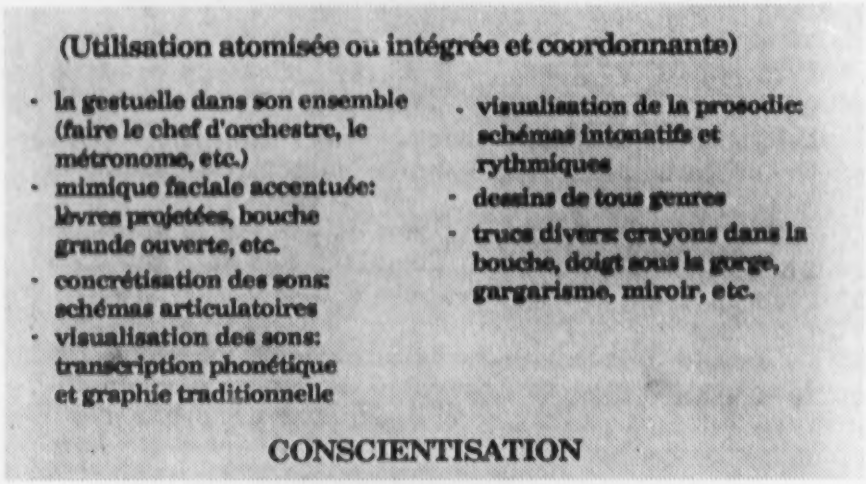
Fig. 30.5***



** d'après JONES, GIMSON, etc.

*** d'après DELATTRE (1965), Comparing ..., p.92
(le symbole phonétique est une modification personnelle.)

3.7. GM 7: PROCÉDÉS SENSITIFS



3.7.1. Mise au point «adogmatique»

À chaque décennie ou à peu près, on remet en question de nombreuses notions dans l'enseignement des langues, et au début des années 60 la phonétique corrective ne fut pas laissée en reste. La *phonétique articulatoire*, et plus précisément l'**articulatoire** auquel on avait emprunté jusqu'alors d'intéressantes techniques correctives, fut sévèrement prise à partie. C'est comme si on avait voulu enlever brutalement un moyen pourtant concret pour beaucoup d'enseignants et qui avait, de surcroît, fait l'objet d'études expérimentales intensives et prometteuses durant les cinquante années précédentes.

Néanmoins, je demeure encore persuadé aujourd'hui que, si parfois on avait fait preuve d'un plus grand respect de l'autre ou d'une plus grande ouverture d'esprit, les *exagérations articulatoires* dont certains désiraient à tout prix «débarrasser» la phonétique corrective auraient été plus volontiers abandonnées, sinon atténuées. Au contraire, hélas, on a réussi à faire se hérisser en champion-défenseur l'utilisateur de techniques dérivées de l'articulatoire, lequel utilisateur se sentait ainsi

dépouillé brusquement de ses outils de travail sans qu'on ne lui en offre d'autres en retour, *d'apparence aussi concrète, aussi facile d'acquisition et d'application.*

Combien, dans leur *solitude silencieuse* de supposément «petits enseignants praticiens» face aux «grands théoriciens», ne se sont-ils pas sentis subitement et irrémédiablement condamnés parce qu'ils osaient malgré tout vanter les mérites de tel ou tel «truc articulatoire»? Combien ne se sont-ils pas vus embrigadés malgré eux dans une croisade dogmatique et sans pitié qui avançait en ignorant tout derrière elle?

Il en fut dommage pour la correction phonétique, car au lieu de dénigrer constamment et systématiquement l'articulatoire et de souligner uniquement ce que cette technique ne pouvait atteindre — surtout au niveau de la perception auditive —, il aurait été plus fructueux de mettre en évidence, avec autant d'ardeur, ce que l'articulatoire permettait d'atteindre, avec ses limites, puis d'essayer de dépasser celles-ci avec de nouveaux moyens, inévitablement limités eux aussi.

De toute façon, aussi loin qu'on puisse remonter dans le temps, la phonétique a commencé en se basant sur le concret et sur les évidences fournies par les organes phonateurs et articulatoires (MOSES, 1964: 1-16; PANCONCELLI-CALZIA, 1957), puisque ce sont ces organes qui permettent à l'être humain de parler. En outre, aussi bien les innombrables sujets parlants d'un passé proche ou lointain qui ont appris à prononcer une langue étrangère sans avoir pu utiliser les approches correctives actuelles que, finalement, les nombreuses remises en question engendrées par ces mêmes approches prouvent bien, encore une fois, que la **vérité pédagogique a de multiples facettes et qu'elle y perd à être dogmatique**.

Il s'en suit donc que l'appellation **procédés sensitifs** n'est ici ni un euphémisme, ni un moyen détourné pour parler de l'articulatoire en le masquant: en travail/correction phonétique, d'une part il y a des procédés

sensitifs qui ne sont pas nécessairement articulatoires et, d'autre part, quand il y a lieu qu'il en soit ainsi, l'articulatoire a sa place de fait et de pleins droits à l'intérieur du *GRAND SENSITIF*, au même titre que les six autres GM. Cependant, ce *sensitif* a lui aussi ses limites et son ordre d'apparition. C'est en respectant cet ordre que le **GM 7 - Procédés sensitifs** prendra toute son importance et atteindra toute son efficacité.

L'utilisation des *procédés sensitifs* signifiera donc très souvent, pour l'apprenant, qu'on fera appel à sa *conscience articulatoire*, à savoir à sa proprioception (traditionnellement: le sens musculaire), et pour le correcteur, qu'il jugera quand l'un et l'autre des procédés sensitifs pourront admirablement jouer leur rôle de catalyseur d'efficacité relativement aux autres GM.

3.7.2. Le carrefour audition-articulation/auditifs-visuels et quelques implications

S'il y a d'un côté des techniques strictement auditives, comme la discrimination ou la modification, il y a également des techniques articulatoires tant visuelles que tactiles: et toutes ces techniques aux multiples facettes et ressources ont leur place en travail/correction phonétique étant donné leur but identique: **mieux prononcer le parlé.**

3.7.2.1. Le sensitif et l'audition/articulation

Auditif ou articulatoire, aucun procédé n'est utilisé pour lui-même mais plutôt pour aider l'apprenant à atteindre son but. Dans un certain sens, alors, tout procédé de n'importe quel GM pourrait être qualifié d'«articulatoire», puisque la fin visée est une meilleure articulation de la chaîne parlée.

Aujourd'hui, personne ne nie que l'articulation et la perception auditive soient deux phénomènes indissociables dans l'acte de parole: il y a un va-et-vient constant de l'articulé à l'entendu. Aussi m'apparaît-il logique de faire appel, inconsciemment ou consciemment, à la fois au sens

musculaire (proprioception) et au sens auditif de l'apprenant dans ce long et lent processus d'intégration phonétique: «(...) la connaissance des faits articulatoires augmente à son tour l'acuité de la perception auditive», souligne JENSEN (1970: 223).

En outre, parmi les procédés sensitifs dits articulatoires, certains sont franchement *tactiles* et d'autres sont proprement *visuels*, mais le plus grand nombre est tout à la fois l'un et l'autre dans une proportion cependant variable. Tous ces procédés font néanmoins appel à la proprioception (3.2.2.4) de l'apprenant pour accroître chez lui la prise de conscience de certains mouvements articulatoires incorrects, dont on n'a pu autrement le corriger ou le rendre conscient. Le mot *sensitif* qualifie et englobe donc les procédés qui sollicitent les sens du **toucher**, de la **vue** et de **l'ouïe** et qui agissent, ou peuvent agir, directement alors sur la proprioception (sens musculaire) des apprenants.

3.7.2.2. Le sensitif et les auditifs/visuels

C'est ainsi qu'il est fortement suggéré à chacun de se baser sur sa propre expérience d'apprenant et de prendre conscience du *type de gestion* de son propre apprentissage au plan de la proprioception en général et de la conscientisation en particulier: DE LA GARANDERIE (1980,1982), LAFONTAINE (1979,1984), LESSOIL (1981,1986), MEUNIER-TARDIF (1979,1985) et ROBERT (1984, 1985, 1986 a, b) affirment que la très grande majorité des gens privilégie soit la *gestion visuelle*, soit la *gestion auditive*, bien qu'on puisse avec le temps être *relativement équilibré dans les deux*. Cette prise de conscience personnelle apportera sûrement un éclairage intéressant sur le fait que chacun d'entre nous aime beaucoup ou peu la manière (et les manies) d'enseigner d'un professeur — qui est inévitablement lui aussi à dominante auditive ou visuelle — et sur le fait que nous nous sentions à l'aise ou non avec le contenu et la présentation pédagogique des manuels (ou de la méthode).

Cela nous amène donc à remarquer qu'il est habituellement plus facile et moins gênant pour l'ensemble des apprenants d'éliminer après coup le surplus d'indications/explications — ou de ne pas vraiment y porter attention — que de se demander constamment (surtout pour les *visuels*) ce que c'est et comment cela fonctionne. C'est à ce point précis qu'apparaît toute la pertinence de la question de GRUNIG (1972: 233-234):

> *«N'a-t-il pas observé, et c'est là véritablement une question que le linguiste doit poser au pédagogue dans la mesure où ce dernier suit certainement les expériences des psychologues,* ***que l'élève peut chercher une cohérence là où on oublie de la lui fournir et qu'il peut à cette occasion faire de vains efforts, aussi coûteux que ceux qui lui seraient demandés pour la compréhension d'une théorie cohérente simplement présentée?»***[67]

Puis, encore plus récemment, TROCMÉ (1984: 75) nous lançait ce cri d'alarme bien senti:«Il semble donc souhaitable, et urgent, que notre recherche d'une pédagogie *écologique* des langues vivantes tienne compte des relations de l'apprenant avec son environnement auditif et visuel, du fonctionnement cérébral et du processus d'acquisition d'une information auditive et visuelle.» (voir en outre TURGEON, 1988). Aussi, si nous désirons qu'il en soit ainsi parce que nous en *sentons profondément et intuitivement le besoin pertinent*, il nous reste alors à rectifier notre tir, à user d'une **pédagogie du sonore alliée au visuel imagé et écrit**. (LEBEL, 1986)

3.7.2.3. Le sensitif et la conscientisation

Par ailleurs, il est évidemment aisé de trouver des antagonismes concernant le dosage à donner à certains aspects précis du sensitif, dont, en particulier,

[67] L'emphase est de moi.

l'articulatoire et la conscientisation de celui-ci. Voici donc deux témoignages extrêmement importants et significatifs pour moi, puisqu'ils ont été pensés et publiés quasi simultanément et en plein milieu de cette époque glorieuse des grandes «croisades correctives» sur les immenses champs de bataille d'Europe et des Amériques:

> *Observons ici que la lecture «labiale» (ou, mieux, bucco-faciale), qui elle aussi modifie la perception puisqu'elle y intègre la voie visuelle, risque de provoquer l'intellectualisation du processus articulatoire. D'autant plus que, dans son effort correctif, le professeur ou le rééducateur, souvent à son propre insu, exagère certains traits articulatoires (p. ex. l'arrondissement des lèvres, le resserrement dento-lingual, etc.), influencé en ceci par l'analyse articulatoire traditionnelle. Les rééducateurs le savent bien, qui s'efforcent de dissimuler leurs lèvres derrière un carton. La lecture bucco-faciale améliore certes l'intelligibilité, mais on l'évitera dans la mesure où il s'agit précisément de lutter contre une tendance qu'a l'individu à se servir pour sa structuration de voies extra-auditives. [(D'où l'avantage d'une répétition faite sur support magnétique (classe audio-visuelle) comparée à la répétition faite par le professeur (classe de langue traditionnelle).] (RENARD, 1971: 98-99, NOTE 206).*

> ***«Le professeur de langues vivantes doit donner à ses élèves un aperçu du jeu des organes de la parole. Cet aperçu doit être suffisamment complet pour permettre à l'élève de bien profiter des exercices systématiques de prononciation basés sur la kinesthésie, — ce qui évite de recourir entièrement à la méthode imitative.»*** (JENSEN, 1970: 224-225)

On remarquera que:

a) le premier texte est tiré de l'ouvrage fondamental de RENARD (1971), dont l'édition de 1979 reproduit intégralement cette mise en garde à la note 207 de la page 94;

b) le second extrait, de JENSEN, a été publié dans la prestigieuse revue internationale IRAL.

Aussi, après plus de vingt ans et avec les accalmies de tout après-guerre, apparaissait-il approprié de trouver le juste milieu de ces approches fondamentalement opposées sur le terrain concret de la pratique quotidienne. Je souscris donc entièrement aux propos simples et équilibrés tout à la fois de CALLAMAND (1981: 85) à l'effet que s'«il n'est pas aisé d'obtenir de locuteurs étrangers la souplesse nécessaire, (...) l'effort **conscient**[68] est un facteur de progrès.» Cette même auteure y reviendra d'ailleurs un peu plus loin (ibid.: 153) en précisant que: «L'entraînement visera plutôt, ici,[69] à rendre les locuteurs **conscients** de certaines particularités phonétiques afin qu'ils prennent en charge, du moins en grande partie, l'élimination des interférences.»

De son côté, TROCMÉ (1982: 253) insistera sur le fait qu'il s'agit «de rendre l'apprenant conscient non pas de l'acte linguistique qui lui permettra d'acquérir la langue étrangère, mais de son ACTE D'APPRENTISSAGE». Et dans un élan qui s'insère magistralement bien dans la vision holistique du développement humain (voir *Prologue*), cette réputée didacticienne suggèrera avec grande pertinence et toute urgence que:

---

[68] C'est moi qui souligne. En outre, le lecteur intéressé par la *conscientisation* est prié de se reporter, dans l'ouvrage **Fiches correctives des sons du français** (LEBEL, à paraître), au §1.8 *La conscientisation* où il y trouvera quelques propos sur le «tout yeux tout oreilles à l'écoute» et sur le «tout yeux tout oreilles et toute bouche à la prononciation».

[69] L'auteure traite ici de façon plus spécifique de la méthodologie corrective des consonnes.

> *«Si l'on veut permettre à l'apprenant de maîtriser son propre devenir,* ***découvrir l'immensité de son potentiel sensoriel, cognitif et expressif****, il est absolument essentiel et urgent que les deux partenaires, l'apprenant et l'enseignant, prennent conscience des termes du* ***contrat qui les lie*** *et des modalités de leur oeuvre commune.» (ibid.: 254)*

Finalement, tout fin près de nous dans le temps, ROY (1989:20) insiste sur le fait que «En qualité d'**enseignant**, il veillera à ce que l'*apprenant comprenne et assimile les connaissances transmises.*»

3.7.2.4. Le sensitif et le croisement des grands moyens

On sait maintenant qu'un procédé (ou truc ou recette) peut appartenir à deux GM, c'est-à-dire à deux tiroirs du meuble à correction, et il arrive précisément que le **GM 7 – Procédés sensitifs** contient beaucoup d'éléments correctifs qui ressortissent souvent à un autre GM selon les paramètres d'application et d'utilisation du correcteur, ce qui en fait finalement un GM 7 qui, assurément, sera toujours *sensitif* mais dont la subtilité et l'aire étendue d'application en feront oublier le caractère parfois *trop articulatoire* à ceux qui y voient encore là un trait plutôt péjoratif ou négatif en travail/correction phonétique.

Par exemple, faire le *chef d'orchestre* ou le *métronome* de ce **GM 7** recouvre en tout ou en partie le *battement de la mesure/cadence* du **GM 4 – Rythme**; ou encore dessiner un schéma intonatif au tableau n'est ni plus ni moins *sensitif* que de le mimer lors du **GM 3 – Intonation**; ou encore écrire, toujours au tableau ou sur des feuilles polycopiées, des symboles phonétiques ou des éléments de l'orthographe traditionnelle appuie à sa façon la **discrimination auditive du GM 1**; et ainsi de suite (voir fig. 31, le tableau des *Croisements*).

C'est ainsi qu'après avoir tout d'abord auditivement détecté une erreur et en avoir sur le champ diagnostiqué la

portion/l'aspect erroné, puis après avoir finalement réfléchi aux divers procédés de correction appropriés, le correcteur puisera, et ce très fréquemment, à deux GM à la fois, sinon parfois à trois, dont souvent au GM 7. Mon conseil pratique alors est d'encourager ce correcteur à puiser tout bonnement les éléments correctifs auxquels il a d'abord pensé dans chacun des TIROIRS-GM qui les contient, puis d'en établir un certain ordre et dosage d'application, et finalement d'AGIR! Une période de classe/travail ne marque pas le point final d'un enseignement donné: un enseignant peut toujours reprendre avec un apprenant un point dont ni l'un ni l'autre n'est satisfait. Il n'y a de vraiment «définitif» que le refus conscient et persistant d'un *apprenant* d'améliorer l'état présent de ses connaissances/performances et, pour *l'enseignant*, le refus d'admettre l'imprécision/erreur de son premier diagnostic et, conséquemment, de le perfectionner ou de tout simplement le changer.

3.7.3. Des trucs et encore des trucs...

Les descriptions subséquentes se veulent des illustrations d'exemples de ce que j'entends par **procédés sensitifs** qui s'ajoutent en leurs temps et lieu aux six GM précédents. La liste d'exemples est forcément partielle, d'autant plus que ce TIROIR 7 est constamment entrouvert: ce serait vraiment dommage de le fermer, car un correcteur attentif à ses apprenants d'origine linguistique diverse y puise à chaque séance de travail et il y ajoute régulièrement à la suite de ses observations et de ses réussites personnelles, puisque son intuition et sa créativité auront l'imagination inventive très fertile. Je conçois le GM 7 comme ce coffre singulier et poussiéreux qu'on a toujours vu sans jamais vraiment y porter attention jusqu'au jour où, **découvert**, il livre en abondance les secrets de ses apparentes bizarreries, pour qui sait encore, comme l'enfant émerveillé, *y être attentif, les accepter et les utiliser*.

3.7.3.1. La gestuelle

Déjà les **GM 3 – Intonation** et **GM 4 – Rythme** font énormément appel à l'utilisation corporelle de l'apprenant et de l'enseignant. Aussi, tout *conseiller pédagogique* sera d'avis qu'un professeur de langues, installé sur ses assises comme un menhir, ne vivifiera aucunement une classe dont l'atmosphère deviendra vite celle d'une «langue morte». D'autre part, tout praticien de la *correction phonétique* conviendra que les apprenants initialement réticents à utiliser leur corps, et qui demeurent toujours méfiants ou réticents devant les exigences corporelles de l'enseignant, deviennent rarement de très bons exécutants en langue parlée/prononcée bien qu'ils puissent être, par ailleurs, excellents à l'écrit et en lecture mentale.

Le professeur de langues vivantes est un comédien dont les exagérations gestuelles et faciales ressemblent souvent à des pantomimes et en font occasionnellement un clown drôle, vivant et efficace. (PEASE, 1986) Cette vivacité corporelle dans son ensemble est heureusement contagieuse et la créativité de chacun dans son application corrective est sans limite, une fois qu'on *s'y abandonne.*

3.7.3.2. La concrétisation/visualisation des sons et de la prosodie

Il y a de multiples façons de s'exécuter: explications verbales, coups de craie rapides au tableau, schémas polycopiés, utilisation d'affiches, de diapositives, voire de films[70]; puis la transcription phonétique occasionnelle et l'usage de l'orthographe aideront et sécuriseront les apprenants *intellectuels et visuels.*

---

[70] Par exemples, le film *Les voyelles du français,* une production CINÉDESSINS, conçu et réalisé par Gilbert TAGGART, et accompagné des exercices de LEBEL & TAGGART, 1981; le film *La chaîne de communication verbale,* une production de LES LABORATOIRES DU TÉLÉPHONE BELL, et accompagné de l'ouvrage de DENES & PINSON, 1963.

Il m'est toujours apparu aberrant de voir des pédagogues prôner et utiliser des moyens ou méthodes dits audio-*visuels* où, justement, le **visuel** devait éveiller le potentiel intellectuel du sujet apprenant et où, finalement et simultanément et contradictoirement, *on proscrivait de multiples éléments et références visuels* qui répondaient, précisément, aux profonds besoins et aux aptitudes fortement visuelles d'un grand nombre d'apprenants.

3.7.3.3. Trucs sensitifs divers

* *Du «zèle» au «l»*

Pour remédier à la *pointe rétroflexe*, à la *constriction pharyngale*, à l'*affaissement du dos*, ou à l'ensemble de ces tendances articulatoires (3.6.3.2), il faut amener l'apprenant à appuyer fermement — et consciemment — d'une part la pointe de sa langue contre les dents inférieures et, d'autre part, le pré-dos contre les alvéoles supérieurs, en lui demandant de prononcer le mot «zèle» [zɛl]. On peut également suggérer [sil] et [zil]. Si le dos de la langue demeure alors un tant soit peu bombé, l'apprenant devrait saisir la différence entre l'aspect plus clair de ce [l] qu'il vient de produire et l'aspect sombre de ses autres [ɬ].

Un corollaire à ce moyen consiste à allonger le [l], d'exiger une durée de deux à trois fois plus longue. L'oreille de l'apprenant aura davantage le temps d'être impressionnée par la clarté ou la gravité du timbre de la consonne produite. Et on n'oubliera pas de mettre le tout dans une intonation montante: [zɛl:: ↗].

* *Le gargarisme du / ʁ /*

Demander à l'apprenant de «gargariser» *plutôt légèrement*, de sorte qu'il n'y ait pas de battements de la luette contre le dos de la langue, mais seulement une *douce friction voisée dans le haut fond de la gorge*. Ensuite faire précéder (position finale) et faire suivre (position initiale) cette délicate friction sonore — représentée ici par [ʁ] —

d'une voyelle tantôt postérieure, tantôt antérieure non arrondie: [uʁ], [iʁ], [eʁ] puis [ʁo], [ʁa], etc. Enfin intercaler ce son entre deux voyelles dont on varie la combinaison: /uʁe/, /eʁo/, etc. On précisera toutefois aux apprenants que cet exercice du gargarisme n'est qu'un truc et qu'ils ne doivent en aucune façon penser que le [ʁ] français est pour autant une consonne dure qui demande beaucoup d'effort du fond de la gorge. Tout au contraire, en présence même du correcteur, ils devront vite *atténuer cette friction sonore* au fur et à mesure qu'ils la maîtriseront.

«L'exercice du gargarisme est encore — comme l'exercice du jota — un moyen de former des habitudes d'articulation pour le *r* français. En effet, le gargarisme se produit au point même de l'articulation fricative de l'*r*, mais au lieu d'une friction, il fait entendre un roulement: l'extrémité de la luette se retourne vers l'orifice buccal et entre en battements. (Le son ainsi produit est d'ailleurs une sorte d'*r* — dit «*r* uvulaire» — que les Français mêlent occasionnellement à l'autre, mais n'emploient pas régulièrement.)» (DELATTRE, 1951: 62 et lire aussi 1946: 431).

* *L'index sous la gorge pour le / ʁ /*

Placer horizontalement l'index sous la gorge, juste au-dessus du larynx (pomme d'Adam), et, tout en faisant vibrer un [ɑ], appuyer assez fort du doigt et pousser vers le haut. Il en résultera une sorte de [ʁ], perfectible bien sûr, mais un [ʁ] tout de même. On variera par après l'entourage vocalique.

Pour la position initiale, on demande simplement de bourdonner, les lèvres légèrement entrouvertes, puis on agit comme ci-dessus en faisant suivre d'une voyelle. Ce truc est toutefois moins efficace pour la position postconsonantique, bien qu'avec l'apprenant «rebelle» il ne faille rien laisser de côté!

* *Le miroir*

Il n'est plus besoin d'insister sur la nécessité et sur l'utilisation du sens de la vue et du *visuel* dans l'enseignement des langues. Pourtant on oublie qu'en correction phonétique *voir ou faire voir* (visualiser) est pour d'aucuns plus efficace qu'on ne voudrait le croire.

Rien n'est lors moins coûteux et plus pratique qu'un petit miroir de poche pour que l'apprenant voie la pointe de sa langue «s'entêter» à remonter, quand il prononce un type de [ɹ] ou de [ɬ]. Ce peut être le déclic tant espéré par le correcteur... et par l'apprenant!

* *Le crayon ... ou le doigt*

— pour le / l /

Ce procédé plutôt draconien, et de dernier ressort, est à utiliser avec l'apprenant pour qui tous les autres moyens ont eu peu ou prou d'effet; et quelquefois le temps a son mot à dire, tout comme, d'ailleurs, le «moral» de l' apprenant.

Il faut donc faire prendre conscience à cet apprenant qu'aussi bien la pointe que le début et le reste du dos de la langue doivent demeurer en haut et être bombés. Alors, tout en exigeant les efforts articulatoires d'un [l] long, isolé et en intonation moyenne ou montante, on demande à l'apprenant de placer le bout de son crayon sous la partie antérieure de la langue et d'appuyer fermement vers le palais dur, pour empêcher la langue de s'affaisser et de laisser se former le creux caractéristique du [ɬ] anglais.

Ce moyen — doublement sensitif si le sujet utilise son propre doigt au lieu d'un crayon — a pour résultat immédiat de produire un type de [l] clair. Après que le correcteur ait suscité cette prise de conscience auditive et tactile, il reviendra aux autres procédés.

— pour le / ʁ /

Avec celui qui ne parvient pas à empêcher la remontée de la pointe de sa langue vers les alvéoles, comme cela se produit pour le [ɹ] anglais, il faut d'abord recommencer les exercices de la *frication de la consonne /g/* (3.5.3.1) ou du *gargarisme* afin que cet apprenant se rende compte qu'il est possible à la pointe de la langue de demeurer contre les alvéoles inférieurs.

Ensuite le sujet prononce la consonne [ʁ] entre deux voyelles en maintenant, à l'aide de son crayon, la pointe de sa langue vers le bas contre le maxillaire inférieur. Il continue l'exercice en variant les voyelles et les positions du [ʁ] dans la syllabe et, même, dans un bisyllabe à l'aide des consonnes postérieures /g/, /k/.

Exemple : [оʁоʁоʁоʁо...]

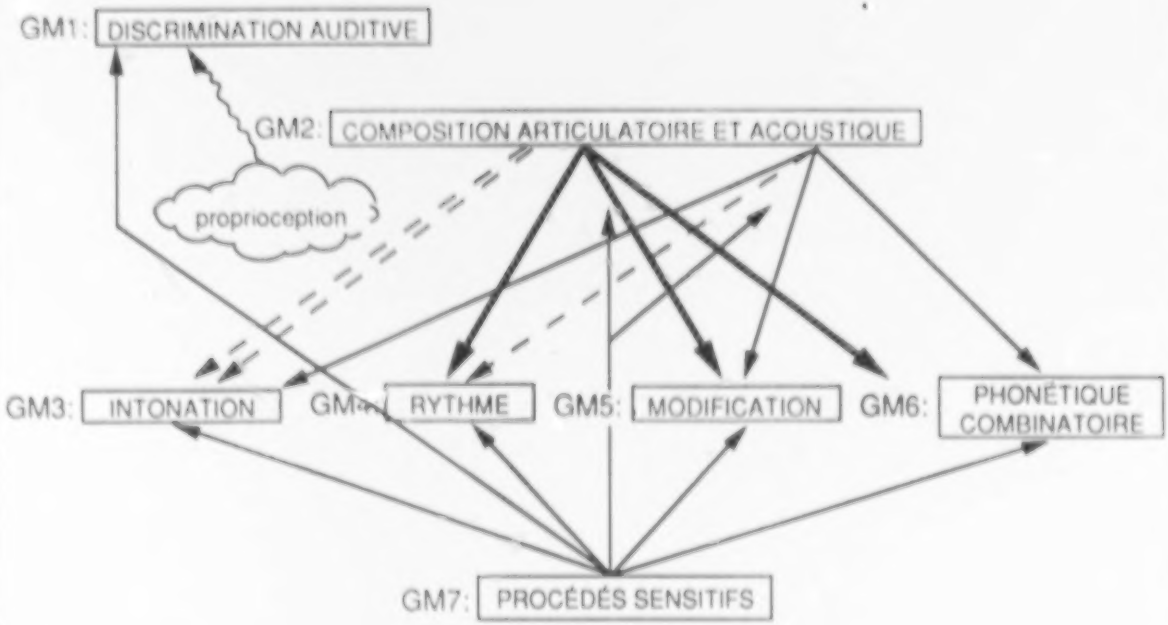
[аʁ], [оʁс], [ʁu]

[аʁgо], [аkʁо], [gʁо] ou [gʁо], etc.

Il va sans dire qu'on peut également utiliser le doigt pour forcer la pointe de la langue à demeurer à plat contre le maxillaire ou les alvéoles inférieurs. Cela accroît l'efficacité du procédé du fait qu'il est doublement tactile. La proprioception n'en est que plus sollicitée, but de l'exercice!

Fig. 31

CROISEMENTS DES GRANDS MOYENS DE CORRECTION PHONÉTIQUE:
approche ponctuelle



3.7.4. Conclusion ouverte

Dans sa pertinente étude sur les *Prospectives, avenirs et avenues* de la didactique du FL_2, BIBEAU (1986) suggère de ne pas «jeter le bébé avec l'eau du bain», traduisant en cela un vieux dicton anglais[71] pour qu'on cesse de «recommence(r) à neuf en rejetant les acquis antérieurs» (p. 246), et ce malgré les apparentes certitudes du présent. L'auteur ira même jusqu'à affirmer que : «Bien qu'il soit différent, l'enseignement des langues secondes dans les classes régulières, que ce soit chez les adolescents ou chez les adultes, n'est pas plus efficace aujourd'hui qu'il l'était il y a trente ans; peut-être est-il même un peu moins efficace». (ibid.: 252).

Personnellement, je dirai qu'il y a trente ans la phonétique corrective dite articulatoire avait de très heureux succès et de retentissants échecs, tout comme ont été par la suite les succès et échecs de toute approche qui a systématiquement rejeté l'aspect *articulatoire/sensitif conscientisé* de l'apprenant. Il est alors à se demander si l'*éclectisme* — le choix du valable et des heureux succès de toute technique — n'est pas souhaitable, sans nécessairement, l'ériger en dogme absolu, et c'est finalement ce que je privilégie dans l'**approche ponctuelle** en général et dans les *procédés sensitifs* en particulier.

[71] «Do not throw the baby out with the bath water».

Je rappelle que l'outil proposé par ROSNAY (1975: 9-10) pour résoudre «l'infiniment complexe» de l'être humain n'en est pas un comme les autres. «C'est un instrument symbolique, fait d'un ensemble de méthodes et de techniques empruntées à des disciplines très différentes. (...il) peut être considéré comme symbole d'une **nouvelle manière de voir, de comprendre et d'agir**[72].» Et il expliquera plus loin (p. 92) qu'un *système ouvert* doit être en relation permanente avec son environnement physique et humain. J'ose espérer que telle sera la perception d'ensemble, par l'enseignant-correcteur, de cette technique parmi d'autres qu'est le **GM 7** et de la méthode qu'est ***l'approche ponctuelle dans son optique systémique***.

[72] C'est moi qui souligne.

CHAPITRE 4
CONCLUSION

«L'imagination est plus importante que le savoir.»
EINSTEIN

La présentation et surtout l'esprit dans lequel a été conçue cette **approche ponctuelle** se veulent un essai de *modèle systémique de la correction phonétique:* les éléments et objets d'étude, isolés et souvent atomisés dans leur présentation[73], sont reliés dans l'action[74] à l'ensemble du départ, soit la chaîne parlée dans son ***oral prononcé***. (LEBEL, 1987 a,b,c)

Cet *esprit systémique* s'enrichit également de la *vision holistique* (voir **Avant-propos**) qui poursuit, tout en ayant

---

73 «L'approche systémique *opérationnelle*, nous dit ROSNAY (1975: 127), (...) débouche sur la transmission de la connaissance, l'action et la création.

Sur la transmission de la connaissance, parce que l'approche systémique offre un cadre de référence conceptuel qui aide à organiser les connaissances au fur et à mesure de leur acquisition, renforce leur mémorisation et facilite leur transmission.»

74 Comme suite à la note précédente, ROSNAY (1975: 127) continue ainsi: «Sur l'action, parce que l'approche systémique permet de dégager des règles pour affronter la complexité. Parce qu'elle permet de situer et de hiérarchiser les éléments sur lesquels se fondent les décisions.»

recours à des bases théoriques, le but réel et concret de l'EFFICACITÉ DANS L'ACTION. Ce sont et un modèle et une vision ***dans et pour l'action***.

Comme nous le rappelle encore si bien ROSNAY (1975:85), «La démarche de la pensée est à la fois analytique et synthétique, détaillante et englobante. Elle s'appuie sur la réalité des faits et la perfection du détail. Mais elle recherche parallèlement les *facteurs d'intégration, éléments catalytiques de l'invention et de l'imagination.*» C'est dans cette démarche que s'inscrit le présent traité et je puis affirmer que c'est cet esprit qui m'a animé tout au long de la rédaction.

Se sont donc côtoyés, succédés et entremêlés regards atomisants puis holistiques, à savoir analyses théorisantes puis suggestions pragmatiques et avis intuitifs[75]; par ailleurs et en définitive, la pratique et l'action — et la pratique de l'action — en sont les seuls juges habilités, puisque cet *essai de modèle systémique de correction phonétique* a comme double but d'***améliorer la réalité prononcée des apprenants*** très souvent décodée comme fautive par les interlocuteurs, puis de **faciliter — et d'enjoliver — la réalité corrective de l'enseignant**, dans sa pratique quotidiennement façonnée d'inconnu et rapidement entachée de routine.

---

[75] Je termine ici la longue citation de ROSNAY (1975: 127) commencée dans les deux notes précédentes:

«Enfin, sur la création, parce que l'approche systémique catalyse l'imagination, la créativité, l'invention. Elle est le support de la pensée *inventive*, tandis que l'approche analytique est le support de la pensée *connaissante*. Tolérante et pragmatique, la pensée systémique s'ouvre à l'analogie, à la métaphore, au modèle. Jadis exclus de la «méthode scientifique», les voici aujourd'hui réhabilités. Pour l'approche systémique, **tout ce qui décloisonne la connaissance et débloque l'imagination est bienvenu:** elle se veut ouverte, à l'image des systèmes qu'elle étudie.»(C'est moi qui souligne la dernière phrase.)

De toute évidence, donc, cet essai de modèle systémique de correction phonétique est perfectible et il revient à l'utilisateur — à tout seigneur tout honneur — de l'améliorer[76]. Lui seul en a le droit et la capacité: ce sont autant ma conviction profonde que mon sentiment vécu.

[76] Bien que de nombreuses références l'aient souligné tout au long de ce texte, je rappelle que l'enseignant/correcteur trouvera la mise en pratique ponctuelle et «contextualisée» de ce **Traité** dans l'ouvrage complémentaire **Fiches correctives des sons du français**.

En effet, après avoir décrit les *phénomènes fautifs éventuels* des voyelles et des consonnes, cet ouvrage fournit à l'utilisateur – de manière fonctionnelle, détaillée et résumée tout à la fois – les *fiches descriptives* des 36 phonèmes du français dit «standard» et les *fiches correctives* d'au-delà de 150 erreurs concernant ces mêmes 36 phonèmes.

CHAPITRE 5
BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES CITÉS

ADAMCZEWSKI, H. & KEEN, D. (1973) - *Phonétique et phonologie de l'anglais comtemporain*, Paris, Armand Colin.

AUGÉ, BOROT & VIELMAS (1981) - *Jeux pour parler, jeux pour créer*, CLÉ International.

AZEVEDO, Milton M. (1981) - *A contrastive phonology of Portuguese and English*, Georgetown University Press.

BIBEAU, Gilles (1986) - «Prospectives, avenirs et avenues?», in LIGIER, F. & SAVOIE, L. (réd.), *Didactique en questions*, Beloeil, Éditions La Lignée: 246-260.

BILLIÈRES, M. (1985) - «La phonétique corrective dans un ghetto. Et pourtant!...», RPA 76: 353-366.

BOUDREAULT, Marcel, LEBEL, Jean-Guy, BEAUCHEMIN, Normand (1967) - *Prononciation du français par le rythme*, Québec, P.U.L.

BRICHLER-LABAEYE, Catherine (1970) - *Les voyelles françaises: mouvements et positions articulatoires à la lumière de la radiocinématographie*, Paris, Klincksieck.

BRONSTEIN, Arthur (1960) - *The Pronunciation of American English: An Introduction to Phonetics*, New York, Appleton-Century-Crofts.

CALBRIS, Geneviève (1969) - «La prononciation et la correction phonétique», FDM 65: 28-37.

CALBRIS, Geneviève & alii (1970) - *Document récapitulatif de phonétique*, Saint-Cloud, CREDIF, 20 p.

CALBRIS, Geneviève (1974) - «Test de rapprochement entre consonnes et voyelles», RPA, 29: 3-13.

CALBRIS, Geneviève & MONTREDON, Jacques (1975) - *Approche rythmique, intonative et expressive du français langue étrangère*, Paris, CLÉ International.

CALBRIS, Geneviève (1976) - «Reproduction phonémique et contexte phonétique», RPA, 37: 13-26.

CALBRIS, Geneviève & MONTREDON, Jacques (1980) - *Oh là là!: expression intonative et mimique*, CLÉ International, (livre de l'élève, 1980; livre du professeur, 1981).

CALLAMAND, Monique (1973) - *L'intonation expressive: exercices systématiques de perfectionnement*, Paris, Hachette/Larousse.

CALLAMAND, Monique (1981) - *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*, CLÉ International.

CALLAMAND, Monique & PÉDOYA, Elisabeth (1984) - «Phonétique et enseignement», FDM, 182: 56-58.

CALVET, M. (1966) - «Étude phonétique des voyelles du wolof» (étude acoustique, phonétique et statistique accompagnée d'une comparaison avec les voyelles du français parlé), *Phonetica*: 138-168.

CAPELLE, Guy (1968) - «Les phonèmes du français et leurs réalisations», FDM, 57: 9-14.

CARTON, Fernand (1974) - *Introduction à la phonétique du français*, Paris/Bruxelles/Montréal, Bordas.

CHAMPAGNE, Cécile (1984) - «L'environnement pédagogique: source de difficulté dans la maîtrise des habiletés phonétiques en langue seconde», RCLV, Vol. 41, 1: 32-42.

CHAMPAGNE-MUZAR, C., BOURDAGES, J. & SCHNEIDERMAN, E. (1985) - «Du nouveau dans la pédagogie de la prononciation», *Bulletin de l'AQEFLS*, VII, 1-2: 31-40.

CLING, M. (1965) - ««Lavage d'oreille» au laboratoire de langues», *Les Langues Modernes*, nov.-déc. 1965: 786-792.

COMPANYS, Emmanuel (1966) - *Phonétique française pour hispanophones*, Paris, Hachette/Larousse.

CUNHA, C. & LINDLEY CINTRA, L.F. (1984) - *Nova gramática do português contemporâneo*, Lisboa, Edições João Sá da Costa.

DELATTRE, Pierre (1940) - «Tendances de coupe syllabique en français», *Publication of the Modern Language Association*: 579-595.

DELATTRE, Pierre (1941) - «La force d'articulation consonantique en français», *French Review*, XIV, 3: 220-232.

DELATTRE, Pierre (1944a) - «A Contribution to the History of 'R' grasseyé», *Modern Language Notes*, 14: 562-564.

DELATTRE, Pierre (1944 b) - «L'aperture et la syllabation phonétique», *French Review*, XVII, 5: 281-285.

DELATTRE, Pierre (1944 c) - «La syllabation ouverte par la méthode compensatrice», *French Review*, XVII, 6: 371-376.

DELATTRE, Pierre (1944d) - «A Contribution to the History of *R grasseyé*», *Modern Language Notes*, December: 562-564.

DELATTRE, Pierre (1946) - «L'Enseignement de l'R français», *French Review*, XIX, 6: 428-433.

DELATTRE, Pierre (1951) - *Principes de phonétique française à l'usage des anglo-américains*, Vermont, Middlebury College, 2e édition.

DELATTRE, Pierre (1960) - «Un cours d'exercices structuraux et de linguistique appliquée», *French Review*, XXXIII, 6: 591-603.

DELATTRE, Pierre (1961) - «La leçon d'intonation de Simone de Beauvoir: étude d'intonation déclarative comparée», *French Review*, XXXV, 1: 59-67.

DELATTRE, Pierre (1963) - «Voyelles diphtonguées et voyelles pures (anglais/français)», *French Review*, XXXVII, 1: 64-76.

DELATTRE, Pierre (1965 a) - *Comparing the Phonetic Features of English, French, German and Spanish*, Toronto, Harrap.

DELATTRE, Pierre (1965 b) - «La nasalité vocalique en français et en anglais», *French Review*, XXXIX, 1: 92-109.

DELATTRE, Pierre (1966) - *Studies in French and Comparative Phonetics: selected papers in French and English*, The Hague, Mouton.

DELATTRE, Pierre (1969 a) - «L'R' parisien et autres sons du pharynx», *French Review*, XLIII, 1: 5-22.

DELATTRE, Pierre (1969 b) - «An Acoustic and Articulatory Study of Vowel Reduction in Four Languages», IRAL: 295-325.

DELATTRE, Pierre (1971 a) - «Pharyngeal Features in the Consonants of Arabic, German, Spanish, French and American English», *Phonetica*: 129-155.

DELATTRE, Pierre (1971 b) - «Consonant Gemination in Four Languages: An Acoustic, Perceptual, and Radiography Study», Part I, IRAL, 1971: 31-52; Part II, IRAL, 1971: 97-113.

DENES, P.B. & PINSON, E.N. (1963) - *La chaîne de communication verbale*, Laboratoires du Téléphone Bell, réimp. 1971.

DESCHAMPS, Jean-Guy (1983) - *Exercices de discrimination auditive en correction phonétique du français langue seconde à l'aide de la technique de la prononciation nuancée dans des expressions*, Essai de Maîtrise (Type A) en linguistique présenté à la Faculté des lettres de l'Université Laval (Québec, Canada).

DICHY, Joseph (1978) - «Le rythme dans l'apprentissage oral de l'arabe littéraire moderne», RPA, 45: 21-42.

DUFEU, Bernard (1986) - «Rythme et expression», FDM, 205: 62-70.

FAURE, Georges (1962 a) - *Recherches sur les caractères et le rôle des éléments musicaux dans la prononciation anglaise*, Paris Didier.

FAURE, Georges (1962 b) - «L'intonation et l'identification des mots dans la chaîne parlée», *Actes du 4e Congrès des sciences phonétiques*: 508-609.

FAURE, Georges (1968) - «Accent, rythme et intonation», FDM, 47: 15-19.

FAURE, Georges (1971) - «Les tendances fondamentales du phonétisme français et leurs implications pédagogiques dans l'enseignement des structures prosodiques du français aux étudiants étrangers», *Études de linguistique appliquée*, nº 3: 7-14.

FELDMAN, D. (1984) - «Audition, écoute et phonosensibilité», RPA, 71-72: 227-241.

FERGUSON, Marilyn (1981) - *Les enfants du Verseau: pour un nouveau paradigme*, Calmann-Lévy.

FRUGÈS, Henry (1969) - «Éloge de l'r roulé», *Vie et langage*, nº 210: 529-531.

GALAZZI-MATASCI, Enrica & PÉDOYA, Élisabeth (1983) - «Et la pédagogie de la prononciation?», FDM 180: 39-44.

GARANDERIE, (de la), Antoine (1980) - *Les profils pédagogiques*, Paris, Le Centurion.

GARANDERIE, (de la), Antoine (1982) - *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Paris, Le Centurion.

GARANT-VIAU, Colette (1981) - *Importance du facteur prosodique et plus spécifiquement du facteur intonatif dans l'acquisition du français langue seconde*, Essai de Maîtrise (Type A) en linguistique présenté à la Faculté des lettres, Université Laval (Québec, Canada).

GARROTE, Ernesto (1984) - *La liaison: étude théorique et didactique*, Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago, Chile.

GENDRON, Jean-Denis (1965) - *Phonétique orthophonique à l'usage des Canadiens-français*, Québec, P.U.L., 2e édi., 1968.

GENDRON, Jean-Denis (1966) - *Tendances phonétiques du français parlé au Canada*, Paris/Québec, Klincksieck/P.U.L.

GERMAIN, Claude (1984) - «Quelques enjeux fondamentaux dans une pédagogie de la communication en langue seconde», RCLV, vol. 41, 3, 1985: 501-510; et dans *Bulletin de l'AQEFLS*, VI, 1, 1984-85: 45-60.

GERMAIN, Claude & LEBLANC, Raymond. (1981) - *Introduction à la linguistique générale*: 1. *la Phonétique* (108 p.); 2. *la Phonologie* (112 p.), Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

GIMSON, A.C. (1965) - *An Introduction to the Pronunciation of English*, London, Arnold, rev. ed. 1972.

GRUNIG, Blanche-Noëlle (1972) - «Pour la définition d'une grammaire d'enseignement (langue étrangère)», in MARTINET, Jeanne (Réd.), *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*, Paris, PUF: 233-248.

GUBERINA, Petar & alii (1965) - «Correction de la prononciation des élèves qui apprennent le français», RPA, 1: 81-94.

GUBERINA, Petar (1970) - «Phonetic Rhythms in the Verbotonal System», RPA, 16: 3-12.

GUBERINA, Petar (1974) - «La parole dans la méthode structuro-globale audio-visuelle», FDM, 103: 49-54.

GUTMANS, Théodore (1969) - «R roulé ou r grasseyé?», *Vie et langage*, nº 2: 685-688.

HENNING, William A. (1966) - «Discrimination and Self-evaluation in the Teaching of Pronunciation», IRAL, IV, 1: 7-17.

INTRAVAIA, Pietro (1976) - «Pour une méthodologie de l'investigation en phonétique corrective», RPA, 38: 95-118.

INTRAVAIA, Pietro (1977) - «Validation quantitative de quelques procédés de correction phonétique», RPA, 42-43: 143-167.

JENSEN, Martin Kloster (1970) - «Physiologie et enseignement de la prononciation», IRAL, 3: 221-225.

JONES, D. (1960) - *Outline of English Phonetics*, Cambridge, Heffer.

KANEMAN-POUGATCH, Massia (1986) - «Les phonèmes, j'aime», FDM, 198: 51-56.

LAFON, J.-C. (1961) - *Message et phonétique: Introduction à l'étude acoustique et physiologique du phonème*, Paris, P.U.F.

LAFON, J.-C. (1964) - *Le test phonétique et la mesure de l'audition*, Paris, Dunod.

LAFON, J.-C. (1971) - «Notes sur l'intégration phonétique», *Études de linguistique appliquée*, 3: 46-63.

LAFONTAINE, Dr Raymond & LESSOIL, Béatrice (1984) - *Êtes-vous auditif ou visuel?*, Verviers (Belgique), Marabout Service, nº 630.

LANDERCY, Albert & RENARD, Raymond (1974) - «Perception des voyelles françaises filtrées» RPA, 32: 11-32.

LANDERCY, Albert & RENARD, Raymond (1975) - «Zones fréquentielles et reconnaissance de voyelles françaises», RPA, 33-34: 51-79.

LANDERCY, Albert & RENARD, Raymond (1976) - «Observations sur les fondements acoustiques et perceptifs de certains procédés du système verbo-tonal» RPA, 39-40: 175-188.

LANDERCY, Albert & RENARD, Raymond (1977) - *Éléments de phonétique*, Bruxelles, Didier/C.I.P.A.; 2e édition revue, 1982.

LEBEL, Jean-Guy (1967) - *Exercices systématiques de discrimination auditive* dans BOUDREAULT, LEBEL & BEAUCHEMIN, *Prononciation du français par le rythme*, Québec, P.U.L.: 225-283.

LEBEL, Jean-Guy (1969) «Apport des exercices systématiques de discrimination auditive dans la correction phonétique», RPA, 10: 3-9.

LEBEL, Jean-Guy (1973) - «Quelques moyens utilisés en correction phonétique avec des étudiants dits 'faux intermédiaires'», in *Dix années de linguistique théorique et appliquée*, Université de l'État à Mons, (Belgique): 75-88.

LEBEL, Jean-Guy (1974) - «La correction du R français enseigné à des anglophones», RPA, 32, 1974: 33-48, et dans *Actes du IIIe Colloque international SGAV pour l'enseignement des langues*, Crédif, Didier, 1976: 191-203.

LEBEL, Jean-Guy (1975) - «Aperçu des fautes éventuelles des anglophones nord-américains», *Langues et linguistique*, 1: 41-50.

LEBEL, Jean-Guy (1977) - «Correction phonétique du /l/ français enseigné à des anglophones», *Langues et linguistique*, 3: 1-26.

LEBEL, Jean-Guy & LEMIEUX, Jean (1978-1979) - «Leçon type d'exercices de prononciation du /y/ français», *Langues et linguistique*, 4-5: 15-29.

LEBEL, Jean-Guy & DESCHAMPS, Jean-Guy (1980) - «Le rythme et l'intonation comme moyens de correction phonétique des voyelles françaises», *Langues et linguistique*, 6: 135-163.

LEBEL, Jean-Guy (1981 a) - «La place de la correction phonétique dans l'approche communicative», *Bulletin de l'AQEFLS*, II, 3: 25-36.

LEBEL, Jean-Guy (1981 b) - «L'Approche communicative et la correction phonétique: intervention globale ou ponctuelle?», *Actes du V^e Colloque SGAV*, RPA, 59-60: 293-303.

LEBEL, Jean-Guy & TAGGART, Gilbert (1981) - *Exercices de prononciation des voyelles françaises en opposition*, Montréal, Cinédessins.

LEBEL, Jean-Guy (1982) - «Utilisation de la concentration et de la proprioception de l'effort musculaire général en correction phonétique», *SPEAQ Journal*, VI, 1: 59-74.

LEBEL, Jean-Guy (1984) - *Notes de cours: phonétique différentielle (français/anglais nord-américain)*, Département de langues et linguistique, Université Laval (Québec).

LEBEL, Jean-Guy (1984-1985) - «À propos du savoir-faire en correction phonétique», *Bulletin de l'AQEFLS*, VI, 3: 19-35.

LEBEL, Jean-Guy (1985) - «À propos du savoir-faire en correction phonétique: les 7 Grands Moyens», *Bulletin de l'AQEFLS*, VI, 4: 47-73.

LEBEL, Jean-Guy (1986) - *Le conditionnement phonétique: l'enjeu d'une nouvelle pédagogie en correction phonétique*, Département de langues et linguistique, Université Laval, (Québec).

LEBEL, Jean-Guy (1987 a) - «Problématique et perfectionnement de l'oral «prononcé»», in *Vers un niveau 3*, numéro spécial FDM, février-mars 1987: 77-80.

LEBEL, Jean-Guy (1987 b) - «Le conditionnement phonétique, l'enjeu d'une nouvelle pédagogie en correction phonétique», RPA, 82-83-84: 183-190.

LEBEL, Jean-Guy (1987 c) - «Le conditionnement phonétique: démarche agréable, valorisante et graduée pour une meilleure communication», *revista ELOS* (Porto Alegre, Brasil): 115-121.

LEBEL, Jean-Guy (à paraître en 1991) - *Fiches correctives des sons du français*, env. 400 p.

LEBLANC, Raymond (1986) - «Approche communicative et phonétique», dans BOUCHER, DUPLANTIE & LEBLANC (Réd.), *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*, CEC/CEPCEL, 1986: 17-30.

LÉON, Pierre (1961) - «Les méthodes en phonétique corrective: de la linguistique atomiste à la linguistique structurale», *Le français moderne*, juin 1961: 6-9.

LÉON, Pierre & Monique (1964) - *Introduction à la phonétique corrective*, Paris, Hachette/Larousse.

LÉON, Pierre (1966 a) - *Prononciation du français standard: aide-mémoire d'orthoépie*, Paris, Didier.

LÉON, Pierre (1966 b) - «Teaching Pronunciation» in A. Valdman (ed.), *Trends in Language Teaching*, New York, McGraw-Hill: 57-79.

LÉON, Pierre (1967) - «L'enseignement de la prononciation dans la classe de langue», in P. LÉON (Réd.), *Linguistique appliquée et enseignement du français*, Montréal, Centre éducatif et culturel: 63-75.

LESSOIL, Béatrice & LAFONTAINE, Dr Raymond (1981) - *L'univers des auditifs et des visuels*, Québec, Editions du Nouveau Monde.

LESSOIL-LAFONTAINE, Béatrice (1986) - *Gérer en auditif ... ou en visuel?*, Montréal, Agence d'Arc Inc.

MAIA, Eleonora Albano da Mota (1985) - *No reino da fala: a linguagem e seus sons*, São Paulo, Editora Ática.

MALMBERG, B. (1969) - *Phonétique française*, Malmö (Suède), Hermods.

MALMBERG, B. (1971) - *Phonétique générale et romane: études en allemand, anglais, espagnol et français*, The Hague, Mouton.

MALMBERG, B. (1974) - *Manuel de phonétique générale*, Paris, Picard.

MARCHAL, Alain (1980) - *Les sons et la parole*, Montréal, Guérin.

MEUNIER-TARDIF, Ghislaine (1979) - *Le Principe de Lafontaine*, Montréal, Libre Expression.

MEUNIER-TARDIF, Ghislaine (1985) - *Les auditifs et les visuels: le Principe de Lafontaine*, Montréal, Libre Expression.

MOSES, Jr., Elbert R. (1964) - *Phonetics: History and Interpretation*, Prentice-Hall, Inc. Inglewoods Cliffs, N.J.

MUËLLER, Théodore & NIEDZIELSKI, Henri (1968) - «The Influence of Discrimination Training on Pronunciation», *Modern Language Journal*, 7: 410-416.

OSTIGUY, Luc & SARRASIN, Robert (1985) - *Phonétique comparée du français et de l'anglais nord-américains*, Cap-de-la-Madeleine, Éditions du Réseau U.

PANCONCELLI-CALZIA, G. (1957) - «Earlier History of Phonetics», in KEISER, Louise (ed.), *Manual of Phonetics*, Amsterdam, North-Holland Publishing Co.: 3-17.

PASSY, Paul (1958) - *Conversations françaises en transcription phonétique*, London, University of London Press.

PEASE, Allen (1986) - *El lenguaje del cuerpo*, Buenos Aires, Sudamericana/Planeta (trad. de *Body Language*, 1981).

PESTRE de ALMEIDA, Lilian (1989) - «Pour l'interculturel: pratique et questions de méthode», *Bulletin de l'ACLA*, XI, 1: 9-21.

POLIVANOV, Evguéni (1931) - «La perception des sons d'une langue étrangère», in *Travaux du Cercle linguistique de Prague*, nº 4, et repris dans **Le Cercle de Prague**, Seuil, *Change*, 3, 1969: 111-114.

QUILIS, A. & FERNÁNDEZ, J.A. (1969) - *Curso de fonética y fonología españolas (para estudiantes angloamericanos)*, Madrid, C.S.I.C.

RACICOT, Dr Gilles (1986) - *Laissez-moi devenir*, Montréal, Stanké.

RENARD, Raymond (1965) - *La méthode audio-visuelle et structuro-globale*, Paris, Didier.

RENARD, Raymond (1971 a) - «Sur le recours à la tension en phonétique corrective», RPA, 17: 71-86.

RENARD, Raymond (1971 b) - *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Didier, éd. internationale.

RENARD, Raymond (1976) - «Schéma du processus d'intégration des principales composantes de la langue seconde», *Actes du 3e Colloque international SGAV pour l'enseignement des langues*, Crédif/Didier, 1976: 67-70.

RENARD, Raymond (1979) - *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, 3e éd. entièrement refondue de l'édition de 1971, Didier/C.I.P.A.

RIGAULT, André (1965) - *Introduction à la phonétique française/Leçons de phonétique à l'usage des professeurs* (**En France comme si vous y étiez**), Hachette.

ROBEL, Léon (1969) - «Polivanov et le concept de surdité phonologique», Seuil, *Change*, 3: 115-119.

ROBERGE, Claude (1982) - «Difficultés rythmiques et correction des Japonais apprenant le français», RPA, 61-62-63: 73-86.

ROBERT, Ivon (1984) - *Les auditifs-ves et les visuels-les: apprentissage et communication chez les étudiants-es de C.E.G.E.P.*, Montréal, Éditions Ivon Robert.

ROBERT, Ivon, (1985) - *Auditifs-ves, visuels-les, audiovisuels-les: recherche en neuropsycho-pédagogie*, Montréal, Éditions Ivon Robert.

ROBERT, Ivon, (1986 a) - *La pédagogie des auditifs-ves, visuels-les et audiovisuels-les: un modèle systémique de l'action pédagogique*, Montréal, Éditions Ivon Robert.

ROBERT, Ivon (1986 b) - *La pédagogie des auditifs, visuels et audiovisuels: outils de démarche*, Montréal, Éditions Ivon Robert.

ROCHETTE,Claude (1973) - I: *Les groupes de consonnes en français: étude de l'enchaînement articulatoire à l'aide de la radiocinématographie et de l'oscillographie*, II: *Documents*, Paris/Québec, Klincksieck/P.U.L.

ROSNAY, Joël de (1975) - *Le macroscope: vers une vision globale*, Éditions du Seuil, Coll. Points nº 80.

ROY, Jacques (1973) - «Essai bibliographique sur la méthodologie SGAV et le système verbo-tonal», RPA, 27-28: 69-85.

ROY, Jacques (1989) - *Didactologie et phonétique appropriative*, American University Studies, Series XIII, Linguistics: vol.8, Peter Lang.

SAUVAGEOT, Aurélien (1970) - «La querelle de l'r roulé», *Vie et langage*, nº 214: 44-45.

SIMON, Péla (1967) - *Les consonnes françaises, mouvements et positions articulatoires à la lumière de la radiocinématographie*, Paris, Klincksieck.

STRAKA, Georges (1963) - «La division des sons du langage en voyelles et consonnes peut-elle être justifiée?», *Travaux de linguistique et de littérature* (Strasbourg), I: 17-99.

STRAKA, Georges (1964) - «À propos de la question des semi-voyelles», *Zeitschrift für Phonetik Sprachwissenschaft und kommunikationsforchung*: 301-324.

STRAKA, Georges (1965) - *Album Phonétique*, Québec, P.U.L.

STRAKA, Georges (1979) - *Les sons et les mots: choix d'études de phonétique et de linguistique*, Paris, Klincksieck.

SKARIC, I. (1974 a) - «Les bases sensorielles de la parole (I)», RPA, 31: 49-76.

SKARIC, I. (1974 b) - «Les bases sensorielles de la parole (II)», RPA, 32: 49-63.

TEYSSIER, Paul (1976) - *Manuel de la langue portugaise (Portugal-Brésil)*, Paris, Klincksieck.

THOMAS, L.K. (1958) - *Phonetics of American English*, New York, Ronald.

TROCMÉ, Hélène (1982) - «La conscientisation de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère», RPA, 61-62-63: 253-267.

TROCMÉ, Hélène (1984) - «L'image et le son dans la classe de langue: prise et traitement de l'information visuelle et auditive. Vers une pédagogie écologique audio-visuelle». RPA, 69: 73-83.

TROUBETZKOY, N.S. (1964) - *Principes de phonologie*, traduit par J. Cantineau, Paris, Klincksieck.

TURGEON, Madeleine (1988) - *La réflexologie du cerveau pour auditifs et visuels*, Boucherville (Québec), Les Éditions de Mortagne.

VULETIC, Branko (1965) - «La correction phonétique par le système verbo-tonal», RPA, 1: 65-76.

VULETIC, Branko (1966) - «Système des fautes et correction phonétique des Français qui apprennent l'anglais», RPA, 2: 49-86.

WAMBACH, Michel (1971) - «Correction phonétique des francophones qui apprennent l'anglais», in *Welcome to English: livre du maître 1*, Didier international: 60-77.

WAMBACH, Michel (1972) - «Phonetic Correction», in *Welcome to English: Teacher's Handbook 1*, Didier international: 63-83.

WELLS, J.C. & COLSON, Greta (1971) - *Pratical Phonetics*, Bath, Pitman Press.

WIOLAND, François (1972) - «Estimation de la 'fréquence' des phonèmes en français parlé», *Travaux de l'Institut de Phonétique de Strasbourg*, 4: 177-204.

WIOLAND, François (1982) - «Pour bien parler, prendre le temps... ou la structure de l'information en français parlé: le rythme», FDM, 172: 42-48.

WIOLAND, François (1982) - «... Et n'oubliez pas la structure syllabique!», FDM, 172: 71-75.

WIOLAND, François (1983) - *La rythmique du français parlé*, publication de l'I.I.E.F., nº 7, Université de Strasbourg.

WIOLAND, François & WENK, Brian J. (1982- 1983) - «Pour faire français, pensez au rythme!», FDM, 172, 1982: 66-70 & 176, 1983: 79-83.

WISE, CLaude Merton (1960) - *Introduction to Phonetics*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

WOODS, Howard B. (1976 a) - *Sound Production: «th»*, Ottawa, Government of Canada, 20 p.

WOODS, Howard B. (1976 b) - *Sound Production: «h» and the Elimination of the «Intrusive h»*, Ottawa, Minister of Supply and Services Canada, 25 p.

WOODS, Howard B. (1977) - *Intonation*, Ottawa, Minister of Supply and Services Canada, 19 p.

WOODS, Howard B. (1978) - *Rythm and Unstress*, Ottawa, Minister of Supply and Services Canada, 24 p.

WOODS, Howard B. (1979) - *Syllable Stress and Unstress*, Ottawa, Minister of Supply and Services Canada, 62 p.

WOODS, Howard B. (1983) - *Vowel Dimensions*, Canadian Government Publishing Center, Ottawa, 83 p.

*** *The Principles of the International Phonetic Association*, London, 1964.

REVUES

Je recommande fortement la consultation régulière des revues suivantes. Cette liste est forcément restrictive, mais elle est un excellent point de départ. L'année indiquée est celle du premier volume ou du premier numéro de la revue.

FDM: *Le français dans le monde*, I, 1961. (Revue pratique et de lecture facile).

FLA: *Foreign Language Annals*, I, 1967. (A consulter surtout pour son «ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics»).

FR: *The French Review*, I, 1927. (Contient des articles d'inégale valeur).

IRAL: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, I, 1963. (Les articles sont toujours résumés en trois langues et sont généralement de grande valeur scientifique).

LL: *Langues et linguistique*, Travaux du Département de langues et linguistique, Université Laval, Québec, I, 1975. (Source à portée de la main de documents de tous ordres produits par les professeurs et par les étudiants de 2e et 3e cycles, et par les professeurs invités du DLL de l'Université Laval).

LLBA: *Language and Language Behavior Abstracts*, I, 1967. (Une mine de renseignements sous forme de résumés. Essentiel).

RCLV: *La Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, The Ontario Modern Language Teacher's Association, Ontario (Canada), I, 1943. (Revue bilingue qui offre à chaque numéro de nombreux articles sur l'enseignement des langues secondes).

RPA: *Revue de phonétique appliquée*, I, 1965. (Importante source de documentation sur la théorie verbo-tonale et ses applications. Cette revue contient de nombreux articles traitant de la correction phonétique de plusieurs langues, notamment du français).

SPEAQ JOURNAL, Revue de la Société pour la Promotion de l'Enseignement de l'Anglais (langue seconde) au Québec, I, 1977. (Revue bilingue qui, quoique axée sur l'AL2, traite aussi du FL2 et de l'enseignement des L2 en général. Le dernier numéro est paru en 1982. Cette revue est maintenant remplacée par le *TESL Canada Journal*).

TESL CANADA JOURNAL/*Revue TESL du Canada*, I, 1., 1984. (Récente revue nationale qui remplace *SPEAQ Journal* et qui est consacrée à l'enseignement et à l'apprentissage de l'AL2 au Canada.)

Bulletin de l'AQEFLS, Revue de l'Association Québécoise des Enseignants de Français Langue Seconde, 1, mars 1979. (Revue qui veut d'abord et avant tout présenter les aspects concrets et pratiques de l'enseignement du FL2.)

Bulletin de l'ACLA/CAAL Bulletin, Revue de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée, I, 1974. (Revue bilingue assez représentative de la Linguistique appliquée actuelle - avec tous ses aspects théoriques - et, par ricochet, de la Didactique des langues secondes.)

Si on change si souvent d'orientation en phonétique corrective, c'est sans doute que la tâche est ardue et délicate, et la quête de recettes d'autant plus intense. C'est à qui découvrirait la pierre philosophale. Pourtant, de la pratique, il résulte un ensemble de données qu'on pourrait appeler fondamentales. Bref, au-delà des «théories» de tout acabit, se présentant comme des panacées, il y a le roc de l'expérience.

C'est sur lui que, finalement, **Jean-Guy LeBel** fonde sa méthode. Bien sûr, il se rappelle en cours de route qu'on a prôné ceci ou cela, dont il a mesuré la solidité et l'efficacité à l'aune de sa pratique quotidienne; mais il s'efforce de ramener le tout à un cheminement fondé sur cette pratique et sur ce qu'elle lui a appris depuis plus de vingt ans.

La correction phonétique trouve ici, si l'on peut dire, sa formulation ou son cheminement idéal: discrimination auditive, information visuelle et développement du sens kinesthésique, production de sons isolés et, surtout, insertion de ces sons dans le rythme, l'intonation et la combinatoire phrastique propres à la langue d'arrivée. C'est fondamentalement la base sur laquelle l'auteur appuie sa méthode, en enrichissant celle-ci de techniques et de recettes adjuvantes, ingénieuses et fort utiles selon l'occasion.

Extrait de la ***Préface***
par JEAN-DENIS GENDRON
Professeur à l'Université Laval

Jean-Guy LeBel, L. ès. L. (Université Laval, Québec) et Docteur en Phonétique (Université de Strasbourg, France), a fait des études post-doctorales en Angleterre et en Belgique, et des stages d'études et de recherche au Mexique et au Brésil. Conseiller pédagogique en correction phonétique du français L_2 au Département de langues et linguistique de l'Université Laval, il y enseigne la pratique et la didactique de la phonétique corrective pour lesquelles il fut maintes fois invité à l'étranger à donner des Séminaires: à Barcelone, à Bogota, au Costa Rica, en Argentine et au Brésil. Il publiera bientôt une suite au présent ***Traité*** sous la forme d'un ensemble de ***Fiches correctives des sons du français***.